

Draamakasvatus ilmastokasvatuksen menetelmänä varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden näkökulmasta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Maaliskuu 2021
Ruusu Nirkko

Ohjaajat: Kristiina Kumpulainen,
Jenni Vartiainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Ruusu Nirkko		
Työn nimi - Arbetets titel Draamakasvatus ilmastokasvatuksen menetelmänä varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden näkökulmasta		
Title Drama education as a method of climate change education from the perspective of early childhood education specialists		
Oppiaine - Läroämne - Subject Varhaiskasvatus, kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Kumpulainen & Jenni Vartiainen	Aika - Datum - Month and year 03/2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 65 s
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Ilmastomuutos on aikamme keskeinen ilmiö ja haaste, jota olisi syytä käsitellä kaikilla elämän alueilla. Ilmastomuutosta koskevaa opetusta ja kasvatusta eli ilmastokasvatusta toteutetaan kuitenkin vain hyvin rajallisesti. Ilmastokasvatuksesta on tehty viime vuosina enenevässä määrin tutkimusta, mutta varhaiskasvatuksen ilmastokasvatusta on tutkittu vasta erittäin niukasti. Aiempien tutkimusten mukaan ilmastomuutosta koskeva uutisointi voi herättää lapsissa monenlaisia tunteita ja ajatuksia. Tutkimusten perusteella on esitetty, että esimerkiksi taidelähtöisten opetusmenetelmien avulla voidaan käsitellä ilmastomuutoksen herättämiä tunteita ja ajatuksia sekä vahvistaa toiveikkuutta ja uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Taidekasvatuksen muodoista draamakasvatusta ilmastokasvatuksen menetelmänä ei ole juurikaan tutkittu. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietoa siitä, mitä ilmastokasvatus voisi olla varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden määrittämiä ilmastokasvatukselle sekä heidän näkemyksiään siitä, mitä mahdollisuuksia draamakasvatuksen menetelmät tarjoavat ilmastokasvatuksen toteuttamiselle.</p> <p>Suunnittelin ja toteutin ilmastodraamatyöpajoja varhaiskasvatusalan asiantuntijoille ja hankin tutkimusaineistoni työpajojen yhteydessä. Tutkimuksen osallistajat tuottivat lyhyitä kirjoitelmia, minkä lisäksi kaksi työpajaa videoitiin. Analysoin kirjoitelma-aineistoa sekä videoaineistoa laadullisesti teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Käytin analyysin pohjana ensisijaisesti ilmastokasvatuksen kokonaisvaltaista polkupyörämallia (Tolppanen ym. 2017).</p> <p>Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatusalan asiantuntijat määrittivät ilmastokasvatuksen sisällöiksi tiedon ja ymmärryksen lisäämisen, toimintaan kannustamisen, arvojen ja maailmankuvan kehittämisen sekä tunteiden käsittelyn. Asiantuntijoiden epävarmuus sekä huolet hankalien tunteiden herättämisestä lapsissa näyttäytyivät esteinä ilmastokasvatuksen toteuttamiselle varhaiskasvatuksessa. Tutkittavien näkökulmasta draamakasvatuksen menetelmillä näytti olevan mahdollisuuksia useiden ilmastokasvatuksen osa-alueiden toteuttamiseen. Tietojen lisäämiseen, ajattelun taitojen kehittymiseen, maailmankuvan rakentumiseen, voimaantumiseen ja tunteiden käsittelemiseen liittyvät draamakasvatuksen mahdollisuudet nousivat esiin. Draamakasvatuksen menetelmät tarjoavat konkreettisia keinoja varhaiskasvatuksen ilmastokasvatuksen toteuttamiseen ja kehittämiseen.</p>		
Avainsanat - Nyckelord ilmastokasvatus, draamakasvatus, varhaiskasvatus		
Keywords climate change education, drama education, early childhood education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Ruusu Nirkko		
Työn nimi - Arbetets titel Draamakasvatus ilmastokasvatuksen menetelmänä varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden näkökulmasta		
Title Drama education as a method of climate change education from the perspective of early childhood education specialists		
Oppiaine - Läroämne - Subject Early childhood education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Kumpulainen & Jenni Vartiainen	Aika - Datum - Month and year 03/2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 65 pp.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Climate change is a fundamental phenomenon and challenge of our time and it should be dealt with in all areas of life. However, climate change education is being implemented very limitedly. During recent years there has been increasing amount of research on climate change education, but climate change education in early childhood education has been studied very sparingly. According to previous research, news about climate change can arouse many kinds of emotions and thoughts in children. Based on research, it has been proposed that through art-driven teaching methods it is possible to deal with emotions and thoughts aroused by climate change and strengthen hopefulness and belief in one's own influence. Of the forms of art education, drama education as a method of climate change education has hardly been studied. The aim of this study was to add knowledge of what climate change education could be in early childhood education. The study investigates early childhood education specialists' definitions of climate change education and their views on what possibilities drama education methods can offer for implementation of climate change education.</p> <p>I designed and implemented climate drama workshops for early childhood education specialists and collected the research data in the context of the workshops. Participants of the study produced short writings and in addition two of the workshops were videotaped. I analyzed the writing data and the video data qualitatively using the method of theory-based content analysis. As a basis for the analysis I used primarily the holistic bicycle model on climate change education (Tolppanen ym. 2017).</p> <p>The early childhood education specialists who participated in the study defined adding knowledge and understanding, encouraging to action, developing values and conceptions of the world and dealing with emotions as contents of climate change education. Specialists' uncertainty and worries about arousing difficult emotions in children appeared as barriers for implementing climate change education in early childhood education. From the perspective of the study subjects, drama education methods seemed to have possibilities for implementing several parts of climate change education. Drama education's possibilities related to adding knowledge, developing thinking skills, building conceptions of the world, empowering and dealing with emotions were brought up. Methods of drama education offer practical ways for implementing and developing climate change education in early childhood education.</p>		
Avainsanat – Nyckelord ilmastokasvatus, draamakasvatus, varhaiskasvatus		
Keywords climate change education, drama education, early childhood education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	ILMASTOKASVATUS	5
2.1	Ilmastokasvatuksen sisältö ja tavoitteet	5
2.2	Ilmastokasvatuksen suhde lähikäsitteisiin	7
2.3	Tutkimuskatsausta	8
3	DRAAMAKASVATUS	13
3.1	Draamakasvatuksen määrittelyä	13
3.2	Prosessidraama	15
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	19
5.1	Aineiston hankinta.....	19
5.2	Laadullinen sisällönanalyysi menetelmänä	22
5.2	Analyysin toteuttaminen	25
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	31
6.1	Varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden määrittämiä ilmastokasvatukselle	31
6.1.1	Tiedot ymmärtäminen ja ajattelu	32
6.1.2	Toimiminen ilmastoystävällisesti	33
6.1.3	Arvot, maailmankuva ja identiteetti	34
6.1.4	Tunteet osana ilmastokasvatusta	36
6.1.5	Esteitä ilmastokasvatukselle	38
6.2	Varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden näkemyksiä draamakasvatuksen mahdollisuuksista.....	39
6.2.1	Tietojen ja ajattelun taitojen kehittyminen	40
6.2.2	Ihmisenä kasvaminen	42
6.2.3	Yhteinen toimiminen ja vallan siirtyminen	43
6.2.4	Vapautuminen ja voimaantuminen.....	46
6.2.5	Tunteiden herääminen ja käsittely	47
6.2.6	Etäännyttämisen suoja.....	50
7	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	52
8	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	56
	LÄHTEET.....	62

TAULUKOT

Taulukko 1. Tutkimusaineiston osat	22
Taulukko 2. Analyysirunko ja kirjoitelma-aineistoa ilmoittautumislomakkeista	27
Taulukko 3. Alkuperäisilmauksia ja pelkistystyksiä	29

1 Johdanto

Ilmastonmuutos on yksi aikamme keskeisimmistä haasteista. Olemme matkalla ekokatastrofiin, joten jotain on tehtävä (Värri 2018). Ihmiskunnalla on vielä mahdollisuuksia lieventää ilmastonmuutoksen katastrofisia vaikutuksia (Kagawa & Selby 2010a, 2). Kaikilla elämän osa-alueilla tulisi paneutua pohtimaan sitä, miten voimme vastata tähän haasteeseen. Kasvatuksella ja koulutuksella on mahdollisesti ratkaiseva rooli tämän valtavan haasteen aikana (Kagawa & Selby 2010a, 5). Ympäristön kanssa paremmassa sopusoinnussa eläminen on erittäin oleellista tulevien sukupolvien hyvinvoinnin kannalta.

Ilmastonmuutos tulee vaikuttamaan tulevien sukupolvien elämään vielä pitkään, joten lapsetkin tulee ottaa mukaan käsittelemään ja pohtimaan ilmastonmuutokseen liittyviä kysymyksiä. Ilmastonmuutosta käsittelevään opetukseen ja oppimiseen voidaan viitata ilmastokasvatuksen käsitteellä (Tolppanen ym. 2017, 457.) Ilmastokasvatus on käsitteenä lähellä sellaisia käsitteitä kuin ympäristökasvatus, kestävä kehityksen kasvatus ja tiedekasvatus. Ilmastokasvatukseen sisältyy monia osa-alueita (Tolppanen ym. 2017). On tärkeää, että osana ilmastokasvatusta lapsilla on tilaa ja aikaa käsitellä omia tunteitaan ilmastonmuutokseen ja ympäristökatastrofiuutisointiin liittyen (Pihkala 2018, 559-560). Ilmastokasvatuksesta on tehty enenevässä määrin tutkimusta viime vuosina (mm. Mosser 2007, Monroe ym. 2019, Lombardi & Sinatra 2013, Busch ym. 2019, Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles 2020). Ilmastokasvatusta toteutetaan kuitenkin toistaiseksi Suomessa varsin rajallisesti (Tolppanen ym. 2017, 457). Kansainvälisesti ilmastonmuutosta käsittelevässä kasvatuksessa ja koulutuksessa on keskitytty enemmän ilmastonmuutoksen luonnontieteelliseen puoleen kuin sen eettisiin näkökulmiin (Kagawa & Selby 2010a, 5).

Pienetkin lapset elävät samassa todellisuudessa kuin me muutkin, eivätkä voi välttyä kuulemasta ilmastonmuutosta ja siihen liittyviä luonnonilmiöitä koskevaa uutisointia ja keskustelua. Lapset kasvavat epävarmoina ja epävakaina aikoina, kun ilmastonmuutoksen sosiaaliset, kulttuuriset ja ympäristölliset vaikutukset alkavat levitä heidän jokapäiväiseen elämäänsä (Rousell & Cutter-Mackenzie-

Knowles 2020, 191). Ilmastomuutoksen etenemisen myötä esimerkiksi lumettomat talvet tuovat ilmastomuutoksen hyvin lähelle lasten omaa elämää. Viime vuosina tehtyjen tutkimusten mukaan monet lapset kokevat huolta, pelkoa ja ahdistusta ilmastomuutoksen vuoksi (Ratinen ym. 2019, 155). Valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lasten kanssa opetellaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita sekä lapsia autetaan tunteiden ilmaisussa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 26). Nähdäkseni tämän tulisi koskea myös ilmastomuutosta ja muita ympäristön ilmiöitä koskevien tunteiden havaitsemista, nimeämistä ja ilmaisemista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan ympäristökasvatuksen tavoitteena on vahvistaa lasten luontosuhdetta ja vastuullista toimimista ympäristössä sekä ohjata heitä kohti kestävää elämäntapaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 46). Ilmastokasvatusta ei kuitenkaan mainita varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, eikä ilmastokasvatuksen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa tai kasvatuksessa ylipäätään ole tiettävästi kovinkaan yleistä (Tolppanen ym. 2017, 457). Siksi on mielestäni tärkeää tutkia, miten varhaiskasvatusalan asiantuntijat ymmärtävät ilmastokasvatuksen käsitteen ja miten heitä voisi tukea ilmastokasvatuksen toteuttamisessa varhaiskasvatuksessa.

Myös draamakasvatus on valikoitunut tutkimuksen aiheeksi luoden tutkittavalle ilmastokasvatukselle kontekstia ja rajausta. Olen kiinnostunut tutki-
maan juuri draamakasvatuksen menetelmien mahdollisuuksia ilmastokasvatuksen toteuttamiseksi, sillä sitä on tutkittu vähemmän, kuin muiden opetusmenetelmien mahdollisuuksia ilmastokasvatuksessa. Draamakasvatuksen menetelmät tukevat aktiivista osallistumista sekä ilmaisemista ja voivat siten edistää lasten äänen tulemistä kuulluksi. Tarinoiden ja leikin keinot voivat auttaa saamaan yhteyden lasten maailmaan (Remer & Tzuriel 2015, 358). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan toiminnalliset sekä luovuutta ja osallisuutta edistävät työtavat ovat lapsille luontevia oppimisen tapoja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38). Draamakasvatus on toiminnallista, kehollista ja kokonaisvaltaista. Draamakasvatuksessa myös toimitaan aina yhdessä, vuorovaikutuksessa toisiinsa. Koska pienille lapsille on luontaista toimia kokonaisvaltaisesti ja yhdessä, uskon että draamakasvatus voi tarjota toimivia menetelmiä varhaiskasvatuksen ilmastokasvatukseen.

Draamakasvatus on opetusta, taidetta ja tutkimista, jossa sekä draamaopettaja että oppilaat ovat uuden tiedon etsijöitä (Heikkinen 2005, 171-180). Draaman opetuksellinen ja kasvatuksellinen erityisarvo on mahdollisuudessa tarkastella inhimillisiä vuorovaikutustilanteita fiktion ja todellisuuden rajapinnassa. Rooleissa toimiminen luo edellytyksiä erilaisten näkökulmien ja toimintamallien tarkasteluun. (Toivanen 2012, 197.) Draamakasvatuksen keinoin on mahdollista luoda tila, jossa voidaan vapaasti kuvitella ja pukea sanoiksi vaihtoehtoisia ideoita siitä, millainen maailma voisi olla (Rodricks 2015, 341), draama lisää toimintaan kuvitteellisen maailman ulottuvuuden (Johnson 2001, 110). Draamakasvatuksen toimintamuotoja hyödyntämällä voidaankin eläytyä mahdollisiin maailmoihin ja tulevaisuuksiin. Kuvitteellisessa draaman maailmassa toimiessa voidaan kokeilla miltä tuntuisi elää erilaisissa olosuhteissa. Eläytyminen vaihtoehtoisiin todellisuuksiin voi antaa hyvän pohjan pohdinnoille siitä, minkälaista tulevaisuutta haluamme rakentaa.

Tutkimuksissa on noussut esiin opettajien epävarmuus ja muut hankalat tunteet liittyen ilmastokasvatuksen toteuttamiseen (Monroe ym. 2019, Lombardi & Sinatra 2013). Ilmastomuutosaiheen kiistanalaisuus saa osan opettajista epäröimään ilmastomuutoksen vaikutusten käsittelemistä, mutta toisaalta monet näkevät kiistanalaisuuden mahdollisuutena edistää kriittistä ajattelua ja tuoda esiin tieteen luonnetta (Monroe ym. 2019, 10). Opettajat tarvitsevat tietoa ilmastomuutoksesta ja siihen liittyvästä tieteestä ja tutkimuksesta ja lisäksi tulee kiinnittää huomiota opettajien arvoihin, sillä ne vaikuttavat siihen mitä ja miten opettajat opettavat (Plutzer ym. 2016). Draamakasvatuksen menetelmiä hyödyntämällä voidaan tukea opettajien omien ilmastomuutokseen ja ilmastokasvatukseen liittyvien tunteiden ilmaisua. Draamakasvatus mahdollistaa myös vapaan yhteisen ideoinnin ja voi siten toimia hedelmällisenä toimintamuotona kasvatustoiminnan kehittämiseksi yhteistoiminnallisesti.

Tutkimukseni nojautuu ilmastokasvatuksen ja draamakasvatuksen teorioihin. Ilmastokasvatuksen osalta hyödynnän erityisesti ilmastokasvatuksen polkupyörämallia, jonka Sakari Tolppanen, Essi Aarnio-Linnanvuori, Hannele Cantell ja

Anna Lehtonen ovat luoneet ilmastokasvatuksen edistämiseksi ja ilmasto-opetuksen laadun varmistamiseksi (Tolppanen ym. 2017). Draamakasvatuksen teorioista erityisesti Hannu Heikkisen (2005; 2016) ja Tapio Toivasen (2012) kirjoitukset sekä klassikon aseman saavuttaneet draamakasvatusta määrittelevät teokset (Neelands 1984; Neelands & Goode 1990; O'Neill 1995) ovat pohjana tutkielmaa tehdessäni.

Tutkielmassani käsittelen varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden määrittämiä ilmastokasvatuksen käsitteelle sekä heidän näkemyksiään siitä, mitä mahdollisuuksia draamakasvatuksen menetelmät voivat tarjota ilmastokasvatuksen toteuttamiseksi varhaiskasvatuksessa. Tutkin aihetta analysoimalla varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden lyhyitä kirjoitelmia sekä heidän keskustelujaan toteuttamissani ilmastodraamatyöpajoissa. Tutkielmassani ei ole tarkoitus mitata muu-
tosta työpajojen osallistujien käsityksissä tai heidän oppimistaan liittyen ilmastokasvatukseen. Sen sijaan tarkoitukseni on kuvata työpajojen osallistujien määrittämiä ilmastokasvatukselle sekä analysoida heidän ilmauksiaan draamakasvatuksen menetelmien mahdollisuuksista ilmastokasvatuksen toteuttamiseksi peilaten aineistoa tutkimuskirjallisuuteen.

2 Ilmastokasvatus

Viime vuosina on tehty enenevässä määrin tutkimusta erilaisten opetusmenetelmien hyödyntämisestä ilmastokasvatuksessa (Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles 2020). Myös opettajien ajatuksia ja tunteita koskien ilmastomuutosta ja ilmastokasvatusta on tutkittu jonkin verran (mm. Monroe ym. 2019, Lombardi & Sinatra 2013). Tässä luvussa esittelen teoriaa ilmastokasvatuksesta ja pyrin kuvaamaan ilmastokasvatuksen kokonaisuutta. Luodakseni kattavan kuvan ilmastokasvatuksen merkityksistä kirjoitan myös ilmastokasvatuksen käsitteen suhteista sitä lähellä oleviin käsitteisiin ympäristökasvatus, kestävän kehityksen kasvatus sekä tiedekasvatus. Esittelen lisäksi ilmastokasvatusta koskevia tutkimuksia pyrkien tarkastelemaan niitä erityisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

2.1 Ilmastokasvatuksen sisältö ja tavoitteet

Ilmastokasvatuksella tarkoitetaan ilmastomuutosta käsittelevää kasvatusta, opetusta ja oppimista (Tolppanen ym. 2017, 457). Ilmastokasvatuksen toteuttamiseen liittyy paljon haasteita, sillä ilmastomuutos on monimutkainen ongelma, jonka syiden ja seurausten välisiä yhteyksiä on vaikea hahmottaa ja suhteuttaa omiin arkikokemuksiin. Ilmastomuutoksen ymmärtäminen edellyttää tieteidenvälistä ajattelua (Aarnio-Linnanvuori 2016, 34). Ilmastokasvatuksen keskeinen haaste onkin sen monitieteisyys, siinä yhdistyy luonnontieteelliset, yhteiskuntatieteelliset sekä eettiset näkökulmat (Kagawa & Selby 2010b, 241). Ilmastokasvatuksen tavoitteena on rakentaa kestävämpää tulevaisuutta ja antaa mahdollisuus harjoitella vaikuttamisen ja osallistumisen taitoja. Taidoissa huomioidaan sekä yhteiskunnan että yksilön arjen valintojen tasot. (Lehtonen & Cantell 2015, 3). Ilmastokasvatuksessa tulee tietojen ja taitojen lisäksi käsitellä myös arvoja, ja yhtenä ilmastokasvatuksen tavoitteena voidaan pitää nuorten voimaannuttamista toimimaan ympäristön hyväksi (Schreiner ym. 2005, 4-5).

Sakari Tolppanen, Essi Aarnio-Linnanvuori, Hannele Cantell ja Anna Lehtonen ovat luoneet ilmastokasvatuksen teoreettisen mallin, jota he kutsuvat polkupyörämalliksi. Malli kuvaa ilmastokasvatuksen kokonaisuutta ja sitä voidaan hyödyntää ilmastokasvatuksen kehittämisessä. Malli pitää sisällään ilmastokasvatuksen tärkeät osa-alueet, joita ovat: tiedon lisääminen ja ajattelun taitojen kehittäminen (pyörät), arvojen, identiteetin ja maailmankuvan huomioiminen (runko), kannustaminen toimintaan ilmastomuutoksen hillitsemiseksi (ketjut ja polkimet), motivaation ja osallisuuden lisääminen (satula), toiminnan esteiden tiedostaminen (jarrut), toivon ja muiden tunteiden herättäminen (lamppu) sekä tulevaisuuteen ohjaaminen (ohjaustanko). (Tolppanen ym. 2017).

Ilmastokasvatuksen polkupyörämalli on kehitetty vastaamaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja Lukion opetussuunnitelman perusteiden henkeä (Tolppanen ym. 2017, 459). Uskon kuitenkin, että mallista voi olla hyötyä myös varhaiskasvatuksen ilmastokasvatusta kehitettäessä. Ilmastokasvatusta koskeva tutkimus kohdistuu pääasiassa peruskoulu- ja lukioikäisten oppilaiden opetukseen (Monroe ym. 2019), eikä ilmastokasvatusta olekaan tutkittu juuri lainkaan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Polkupyörämallin kehittäjien mukaan tarvitaan lisää tutkimustietoa siitä, minkälaiset sisällöt ja lähestymistavat tukevat eri-ikäisten oppijoiden ajattelun ja toimintatapojen kehittymistä parhaiten (Tolppanen ym. 2017, 465). Onkin merkityksellistä, että tehdään tutkimusta myös siitä, mitä ilmastokasvatus voisi olla varhaiskasvatuksessa ja miten sen toteuttamista pienten lasten kanssa voitaisiin edistää. Tällä tutkielmallani pyrin tuottamaan tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen ilmastokasvatusta voitaisiin kehittää yhteistoiminnallisesti ja miten ilmastokasvatusta voisi toteuttaa varhaiskasvatuksessa.

Polkupyörämallin luoneet tutkijat kirjoittavat myös, että aktivoivat, kokemukselliset, yhteisölliset sekä toimijuutta vahvistavat työtavat ovat tärkeitä ilmastokasvatuksessa, ja että esimerkiksi taidelähtöisien menetelmien avulla voidaan jakaa ilmastomuutoksen herättämiä tunteita ja ajatuksia sekä vahvistaa toivon tunnetta ja uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin (Tolppanen ym. 2017, 465). Kirjotan alempana luvussa 2.3 tutkimuksista, joissa on hyödynnetty muun muassa taidekasvatuksen menetelmiä ilmastokasvatuksen toteuttamisessa.

Ilmastokasvatuskirjallisuudessa vallitsee laaja yhteisymmärrys siitä, että käyttäytymiseen vaikuttaminen on yksi ilmastokasvatuksen tärkeistä tavoitteista (Busch ym. 2019, 963). Tiedon lisäksi ilmastokasvatuksen tulee tarjota vaikuttavaa ja merkityksellistä toimintaa, jotta oppijat saavat aitoja vaikuttamisen kokemuksia ja oppivat toimimaan aktiivisina vaikuttajina yhteisöissään (Ratinen ym. 2019). Ilmastokasvatusta ei ole tutkittu kovin paljon vielä omana tieteenalanaan, vaan ennemmin osana sellaisia vakiintuneita tieteenaloja kuin ympäristökasvatus, tiedekasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus (Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles 2020, 192).

2.2 Ilmastokasvatuksen suhde lähikäsitteisiin

Ympäristökasvatus on käsitteenä lähellä ilmastokasvatusta. Ympäristökasvatuksen tavoitteeksi on määritelty yksilöiden ja yhteisöjen auttaminen saamaan tietoa, arvoja, asenteita ja taitoja, joiden avulla he voivat osallistua tehokkaasti ratkaisemaan ympäristöongelmia ja hoitamaan ympäristöä (Jeronen ym. 2009, 2). Myös ilmastokasvatuksen tavoitteena pidetään tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden kehittämistä (Tolppanen ym. 2017). Käsitteiden välinen ero on siinä, että ilmastokasvatuksessa pääpaino on ilmastonmuutoksessa. Ympäristökasvatuksessa aiheita voidaan tarkastella hyvinkin paikallisesti, kun taas ilmastokasvatuksessa globaali näkökulma on aina oleellinen (Tolppanen ym. 2017, 457).

Kestävän kehityksen kasvatus laajentaa ympäristökasvatuksen ajatusta taloudellisiin ja sosiaalisiin kysymyksiin ja se pyrkii ottamaan huomioon ekologisen kestävyys sekä yhtä lailla kestävän sosiaalisen ja taloudellisen kehityksen nyt ja tulevaisuudessa (Reunamo & Suomela 2013, 91). Ilmastokasvatus voidaan käsitellä osana laajempaa kestävän kehityksen kasvatuksen käsitettä (Lehtonen & Cantell, 2015, 3). Ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen edistämiseksi on Suomessa laadittu kansallisia strategioita ja opetussuunnitelmissa on otettu huomioon kestävän kehityksen kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen tavoitteet (Jeronen ym. 2009, 2). Varhaiskasvatussuunnitelman perus-

teissa todetaan, että lapsia ohjataan toimimaan eettisesti kestäväällä tavalla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 23) ja edistetään kestävään elämäntapaan kasvamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47).

Tiedekasvatuksen käsite liittyy läheisesti ilmastokasvatukseen, sillä ilmastonmuutos on luonnontieteellinen ilmiö (Tolppanen ym. 2017, 458). Tiedekasvatuksella on historiallisesti pyritty kasvattamaan tiedemiehiä, mutta 2000-luvulla pääpaino on siirtynyt enemmän tieteen opettamiseen kaikille ja tieteellisen lukutaidon kehittämiseen (Jorde & Dillon 2012, 7). Tiedekasvatuksen tavoitteena pidetään usein tieteellisen lukutaidon lisäämistä, millä tarkoitetaan useimmiten yksilöiden tieteellisen tiedon hallitsemista (Busch ym. 2019, 964). Tiedekasvatus keskittyy pääasiassa tietojen ja taitojen opettamiseen (Wals ym. 2014, 583). Tiedekasvatus voidaan myös nähdä keinona voimaannuttaa kansalaisia ja mahdollistaa heille perusteltujen päätösten tekeminen tiedeaiheisissa henkilökohtaisissa ja poliittisissa asioissa koskien terveyttä ja turvallisuutta, energian kulutusta, ympäristöpolitiikka ja niin edelleen (Schreiner ym. 2005, 8).

2.3 Tutkimuskatsausta

Ilmastokasvatustutkimus painottuu voimakkaasti lukioikäisten oppilaiden ja korkeakouluopiskelijoiden kanssa toteutettuun ilmastokasvatukseen, eikä varhaiskasvatusikäisten ilmastokasvatuksesta ole juuri lainkaan tutkimusta (Roussell & Cutter-Mackenzie-Knowles 2020, 196). Varhaiskasvatuksen ilmastokasvatuksesta on vastikään julkaistu pro gradu –tutkielma (Arokanto 2020), joka on yksi ensimmäisistä tutkimuksista liittyen ilmastokasvatukseen varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa käsitellään varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä ilmastokasvatuksesta varhaiskasvatuksessa ja sitä, minkälaista ilmastokasvatusta ammattilaiset näkevät, että varhaiskasvatuksessa olisi hyvä toteuttaa (Arokanto 2020, 25). Arokannon pro gradu -tutkielman mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö pitää ilmastokasvatuksessa tärkeänä erityisesti ilmastoystävällisten arvojen ja maailmankuvan luomista (Arokanto 2020, 67). Henkilöstö koki, että varhaiskasvatuksen kentällä on liian vähän tietoa ja osaamista ilmastokasvatukseen liittyen ja että ilmastoaiheiden käsittely varhaiskasvatusikäisten lasten

kanssa on vaikeaa. Arokannon pro gradu –tutkielman mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö haluaa suojata lapsia ahdistavilta uhkakuvilta, mutta toisaalta käsitellä myös vaikeita ilmastotunteita lasten kanssa. (Arokanto 2020, 68.)

Tunteet on tärkeä ottaa huomioon käsiteltäessä ilmastonmuutosta. Ilmasto-ongelmien aiheuttamien tunteiden huomiotta jättäminen vaikeuttaa kommunikointia (Moser 2007, 65) ja sillä voi olla yllättäviä ja jopa vaarallisia seurauksia (Moser 2007, 67). Ilmastonmuutoksesta viestittäessä kommunikoijan tulee tunnistaa ja tunnustaa omat emotionaaliset reaktiot ympäristötuhoon ja yhteiskunnan toimintaan liittyen. Kommunikoijan tiedostamattomat tunteet voivat johtaa impulsiviseen, turhautuneeseen tai vähintäänkin taitamattomaan tapaan käyttää uhkakuvia ja syyllistämistä, joiden seuraukset ovat parhaimmillaankin arvaamattomia ja pahimmillaan haitallisia (Moser 2007, 72). Ilmastokasvatusta toteuttaessaan opettajat toimivat kommunikoijina ilmastonmuutoksesta, joten on oleellista kiinnittää huomiota opettajien tunteisiin koskien ilmastonmuutosta. Doug Lombardi ja Gale Sinatra ovat tutkineet opettajien tunteita koskien ilmastonmuutosta ja ilmastonmuutoksesta opettamista (Lombardi & Sinatra 2013, 168). Heidän mukaansa opettajat saattavat tuoda negatiivisia tunteita mukanaan luokkaan, kun he opettavat ilmastonmuutoksesta (Lombardi & Sinatra 2013, 185). Opettajien ilmastonmuutokseen liittyvillä tunteilla on heidän tutkimuksensa mukaan yhteyksiä opettajien halukkuuteen käsitellä ilmastonmuutosta opetuksessaan. Voimakas vihan tunne tai voimakas toivottomuus voivat johtaa puutteelliseen paneutumiseen, koska opettajat voivat kokea riittämättömyyttä vaikuttaa tuleviin seurauksiin (Lombardi & Sinatra 2013, 185).

David Rousell ja Amy Cutter-Mackenzie-Knowles ovat tehneet systemaattisen katsauksen ilmastokasvatusta käsittelevistä tutkimuksista (Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles 2020). Heidän tutkimuksensa perusteella ilmastokasvatusta lähestytään monesti tiukasti vain tiedekasvatuksen näkökulmasta perustuen oletukseen siitä, että ilmastokasvatuksen pääasiallinen tavoite on lisätä tietoa ilmastonmuutoksesta. Jonkin verran on tehty tutkimusta myös toisenlaisesta ilmastokasvatuksesta, muun muassa oppimishjelmista, jotka perustuvat yhteistyöhön, osallistumiseen ja kokeellisuuteen. (Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles 2020, 196.) Ilmastokasvatuskirjallisuutta ovat dominoineet lähestymistavat,

joissa on keskitytty tieteelliseen tietoon, toiminnan muuttamiseen ja ilmastonmuutokseen sopeutumiseen. Kaikissa näissä lähestymistavoissa oppijoiden osamista on pyritty edistämään ikään kuin ylhäältä alaspäin. Jonkun verran on julkaistu tutkimusta myös innovatiivisista ja ruohonjuuritasolta lähtevistä menetelmistä, muun muassa sellaisista osallistavista lähestymistavoista, jotka voimaannuttavat oppijayhteisöjä suunnittelemaan omia projektejaan liittyen ilmastonmuutokseen. On olemassa myös tutkimuksia, jotka käsittelevät erityisesti tunteisiin keskittyviä ilmastokasvatuksen lähestymistapoja, joissa on taiteen ja kertomusten keinoin herätetty emotionaalisia reaktioita ilmastonmuutokseen liittyviin ilmiöihin. Myös digitaalinen teknologia on yksi lähestymistapa, jolla on toteutettu innovatiivisia ja voimauttavia ilmastokasvatuksen muotoja. Pieni osa systemaattisen katsauksen kohteena olleista tutkimuksista on hyödyntänyt lasten ja nuorten omia näkökulmia ja kokemuksia uusien ilmastokasvatusmenetelmien kehittämiseksi. (Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles 2020, 202.)

Myös tutkimuksista, jotka koskevat arvioituja ilmastokasvatusinterventioita, on tehty systemaattinen katsaus (Monroe ym. 2019). Toteutetuissa ilmastokasvatusinterventioissa on pyritty lisäämään ilmastomuutokseen liittyvää tietoa ja ymmärrystä, vaikuttamaan ilmatonmuutosta koskeviin asenteisiin, voimaannuttamaan toimimiseen tai rohkaisemaan haluttuun käyttäytymiseen. Tutkimuksista löytyi kaksi teemaa, jotka olivat vaikuttavia: ilmastonmuutosta koskevan tiedon tekeminen henkilökohtaiseksi ja merkitykselliseksi oppijoille sekä oppijoiden sitoutumiseen panostaminen. (Monroe ym. 2019.)

Yhtä ilmastonmuutosta käsittelevää käytännön kasvatussovellusta esittelevät Chin-Chin Wong ja Kristiina Kumpulainen (Wong & Kumpulainen 2019), jotka kirjoittavat ekologisen lukutaidon edistämiseksi kehitetystä Hengen arvoitus -opetuskokonaisuudesta. Heidän mukaansa ekologisessa lukutaidossa on kyse ennen kaikkea ihmisten ja luonnon välisten yhteyksien ymmärtämisestä (Wong & Kumpulainen 2019, 96). Ekologinen lukutaito on käsitteenä lähellä ilmastokasvatuksen ja ympäristökasvatusten käsitteitä. Ekologisen lukutaidon kehittymiseksi tarvitaan sellaisia taitoja, kuin empatia, yhteistyö, kommunikointi, luovuus, systeminen ajattelu, kriittinen ajattelu sekä ongelmanratkaisutaidot (Wong & Kumpulainen 2019, 96). Hengen arvoitus -opetuskokonaisuudessa fyysinen rekvisiitta

kannusti lapsia tuntemaan, toimimaan ja ilmaisemaan itseään sekä toimimaan vuorovaikutuksessa luonnon kanssa monin tavoin, myös aistien ja eleiden avulla (Wong & Kumpulainen 2019, 109). Roolileikki sitoutti lapsia mielikuvitukselliseen ja empaattiseen ajatteluun kannustamalla heitä katsomaan asioita myyttisen henkiolennon näkökulmasta (Wong & Kumpulainen 2019, 111). Kuvatussa prosessissa pyrittiin siis oppijoiden sitouttamiseen, mikä Monroen tutkimusryhmän tekemän tutkimuskatsauksen mukaan on yksi keskeinen elementti, mikä tekee ilmastomuutosta koskevasta opetuksesta vaikuttavaa (Monroe ym. 2019, 799). Nauru ja iloiset kasvot olivat Wongin ja Kumpulaisen kuvaamassa opetuskokouksissa todisteita lasten nauttimisesta ja sitoutumisesta toimintoihin, jotka olivat vakavia ja mielikuvituksellisia sekä ohjattuja ja spontaaneja (Wong & Kumpulainen 2019, 111). Hengen arvoitus –projekti suunniteltiin kylvämään niin sanotusti ekologisen lukutaidon siemeniä lasten leikilliseen ja luovaan toimintaan. Tutkijat esittävät, että yhteissuunnittelu tutkijoiden ja kasvatuksen työntekijöiden välillä voi johtaa uusiin materiaaleihin ja pedagogisiin malleihin. (Wong & Kumpulainen 2019, 112.)

Julia Bentz ja Karen O'Brien (2019) ovat tutkineet taidekasvatuksen mahdollisuuksia ilmastomuutoksen käsittelyssä. Heidän mukaansa taidekasvatuksella voidaan tukea transformatiivista oppimista, jolla tarkoitetaan itsestään selvänä pidettyjen viitekehyksien muuttamista niin, että voidaan muodostaa uusia uskomuksia ja mielipiteitä, jotka ovat totuudellisempia tai oikeutetumpia ohjaamaan toimintaa (Bentz & O'Brien 2019, 2). Transformatiivisissa oppimisprosesseissa merkityksellistä on kokemukset, tutkiminen, dialogi ja reflektio (Bentz & O'Brien 2019, 3). Tutkijat kirjoittavat, että luova mielikuvittelu monissa taiteellisissa lähestymistavoissa voi tarjota uusia tapoja kuvitella sosiokulttuurisia kysymyksiä ja ympäristökysymyksiä (Bentz & O'Brien 2019, 5). Heidän artikkelissaan kuvattu transformatiiviseen oppimiseen pyrkivä taidekasvatusprojekti johti oppilaiden oman arvion mukaan kasvaneeseen tietoisuuteen ilmastomuutoksesta, tunteeseen toimimisen kiireellisyydestä ja yleisesti parempaan ymmärrykseen ympäristön tilasta. Monen oppilaan mukaan tekemällä oppiminen ja omin silmin näkeminen oli tärkein tekijä, joka edisti uuden näkökulman muodostumista.

(Bentz & O'Brien 2019, 7.) Opetuskokonaisuuden kautta monet oppilaat oivalsivat yksilöllisten valintojen globaaleja vaikutuksia ja osalla oppilaista itsereflektio- taidot ja itsetietoisuus kasvoivat (Bentz & O'Brien 2019, 8).

Opetusmenetelmistä draamakasvatuksen menetelmien hyödyntämistä ilmasto- kasvatuksessa ei ole juurikaan tutkittu. Draamakasvatuksen käyttämistä tiede- kasvatuksessa on sen sijaan tutkittu jonkun verran. Marianne Ødegaard on tutki- nut sitä, miten draaman ja teatterin toimintamuodot voivat edistää oppimista tie- dekasvatuksessa, kun luodaan oppimistilanteita, jotka ovat merkityksellisiä oppi- laille (Ødegaard 2003, 76). Hänen mukaansa draamakasvatuksesta on hyö- tyä erityisesti silloin, kun keskitytään tiedekasvatuksen yhteiskunnalliseen ulottu- vuuteen (Ødegaard 2003, 88). Draamakasvatusta on käytetty tiedekasvatuksen menetelmänä myös avaruutta käsittelevässä opetuskokonaisuudessa (Kuksa ym. 2011). Siinä tutkimuksessa lapset kykenivät draamakasvatuksen avulla ym- märtämään tieteellisiä käsitteitä, ja draamakasvatus lisäsi lasten uteliaisuutta ympäröivää maailmaa kohtaan sekä kiinnostusta laajempaan tieteelliseen ym- märrykseen hyödyntäen kinesteettistä oppimista ja aktiivista osallistu- mista (Kuksa ym. 2011, 99).

Aiemmin on siis tutkittu taidekasvatuksen menetelmien käyttöä ilmastonmuutosta koskevassa opetuksessa sekä draamakasvatuksen menetelmien avulla toteutet- tua tiedekasvatusta, mutta draamakasvatuksen menetelmien hyödyntämistä ni- menomaan ilmastokasvatuksessa ei ole juurikaan tutkittu. Varhaiskasvatuksen ilmastokasvatusta on myös tutkittu hyvin vähän. Omalla tutkimuksellani pyrin omalta osaltani täydentämään tutkimuksellista aukkoa draamakasvatuksen me- netelmien mahdollisuuksista varhaiskasvatuksen ilmastokasvatuksessa. Seu- raavassa luvussa kirjoitan enemmän draamakasvatuksesta, jonka jälkeen kerron tutkielmani tutkimustehtävästä sekä toteutuksesta.

3 Draamakasvatus

Draamakasvatus on sekä taidekasvatuksen muoto että opetusmenetelmä (Toivanen 2012, 194). Draamakasvatusta ilmastokasvatuksen menetelmänä ei ole juuri tutkittu, minkä vuoksi olen kiinnostunut tarkastelemaan draamakasvatuksen mahdollisuuksia ilmastokasvatuksen toteuttamisessa. Varhaiskasvatusikäiset lapset toimivat kokonaisvaltaisesti ja uskonkin, että draamakasvatus voi toiminnallisuutensa ansiosta olla antoisa lähestymistapa varhaiskasvatuksen ilmastokasvatukseen. Tässä luvussa esittelen draamakasvatuksen käsitettä sekä käyn läpi draamakasvatuksen mahdollisuuksia ja etuja tutkimuskirjallisuuden valossa. Käsittelen draamakasvatuksen menetelmistä erikseen prosessidraamaa, jota olen hyödyntänyt toteuttamissani työpajoissa, joiden yhteydessä keräsin tutkimusaineistoni.

3.1 Draamakasvatuksen määrittelyä

Draamakasvatus yhdistää teatterin, leikin ja kasvatuksen keinoja. Opetustoiminnasta, jossa käytetään draamallisia menetelmiä, on käytetty Suomessa moninaisia nimikkeitä, kuten luova ilmaisu, ilmaisukasvatus ja pedagoginen draama. Nämä käsitteet ovat täsmentyneet tutkimuksen myötä käsitteeksi draamakasvatus, joka on kattavampi kuin draamapedagogiikan käsite. (Toivanen 2012, 192.) Draamakasvatus voidaan nähdä sateenkaariterminä, joka kattaa kaikki draamatoiminnan osa-alueet, jotka tapahtuvat kasvatuksen kontekstissa. Draaman käsitettä käytetään usein kuvaamaan prosessia, joka ei välttämättä edellytä ulkopuolista yleisöä, kun taas teatterin käsitteellä tarkoitetaan sellaista toimintaa, joka keskittyy ulkopuoliselle yleisölle esittämiseen. (Heikkinen 2016, 34.) Draamakasvatusta voidaan toteuttaa hyvin monenlaisten työtapojen avulla (Neelands & Goode 1990, 3). Draamatyöskentely rakentuu yksittäisten työtapojen avulla toteutetuista tuokioista aina pitkäkestoisiin prosessidraamoihin (Toivanen 2012, 193). Hannu Heikkisen mukaan draamakasvatus on opetusta, taidetta ja tutkimista (Heikkinen 2005, 171). Draamaa voidaan käyttää opetusmenetelmänä, jonka avulla opetukseen saadaan toiminnallisuutta ja kokemuksellisuutta, mutta draamassa tulisi korostua myös taideopetuksellinen näkökulma

(Toivanen 2012, 194). Draamakasvatus voidaankin nähdä yhtenä taidekasvatuksen osa-alueena. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa draama mainitaan yhtenä ilmaisun monista muodoista musiikillisen ja kuvallisen ilmaisun ohella (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 44).

Draama tarjoaa mahdollisuuden opettajalle ja oppijoille astua kuvitteelliseen kontekstiin ikään kuin asiat tapahtuisivat heille oikeasti, ikään kuin he olisivat eri henkilöitä, eri paikassa, eri aikana (Neelands 1984, 46). Draamakasvatuksen etu ja oppimispotentiaali on roolin, tilan ja ajan esteettisessä kahdentumisessa ja mahdollisuudessa astua toisen henkilön saappaisiin, nähdä maailma toisen silmin. Draamakasvatus syventää osallistujan käsityksiä itsestään ja toisista. Draamakasvatusta voidaan pitää oppimisalueena, joka on kasvatuksen ja taiteen välissä mahdollisuuksien tilana. Draaman tilassa on mahdollista tutkia toiseuden ideaa sellaisilla tavoilla, mitkä ovat vähemmän uhkaavia kuin asian kohtaaminen suoraan voi usein olla. (Heikkinen 2016, 32–33.)

Draamakasvatuksessa ei pyritä välittämään teatteritaitoja, vaan rakentamaan kuvitteellista kokemusta. Kuvitteellinen kokemus on erityisen toimiva ympäristö lapsille uusien ideoiden, käsitteiden, arvojen ja roolien kokeilemiseen ja tutkimiseen käytännössä. Draamassa on kyse lapsen kokemisesta ennemmin kuin lapsen esiintymisestä. Draama on käytännöllistä ja välitöntä ja siihen kytkeytyy tunteet sekä äly. Draama on vuorovaikutteinen tapa luoda ja tulkita merkityksiä kuvitteellisen toiminnan ja kielen kautta. (Neelands 1984, 6). Draaman työtapoja voidaan pitää välineinä merkitysten kokemiseen ja kommunikoimiseen symbolisesti (Neelands & Goode 1990, 62). Pitkän tähtäimen tavoitteena draamakasvatuksella pyritään auttamaan oppijoita ymmärtämään itseään ja maailmaa, jossa he elävät (Toivanen 2012, 193). Draaman avulla onkin aina pyritty tutkimaan sosiaalisia merkityksiä, sitä mitä on olla ihminen (Neelands 1984, 65).

Päämääränä draamassa on jaettu seikkailu, yhteinen dramaattinen tutkimusprojekti, missä opettaja ja oppijat toimivat yhdessä (Heikkinen 2016, 35). Sekä opettaja että oppijat nähdään draamakasvatuksessa tutkijoina ja uuden tiedon etsijöinä (Heikkinen 2005, 180). Draaman lähtökohta on lasten leikissä. Draama-

opettaja pyrkii yhdistämään lasten olemassa olevat kokemukset leikistä vieraampiin teatterin muotoihin tarkoituksena syventää lapsen oppimiskokemusta. (Neelands 1984, 7.) Tarkoituksena on löytää tapoja aktivoida se, mitä lapset tietävät, jotta he voivat olla suorassa yhteydessä opittavaan asiaan (Neelands 1984, 44). Osallistujien annetaan luoda merkityksiä ja etsiä mahdollisuuksia sen sijaan, että opettaja hyväksyisi vain käsikirjoitukseen sopivia ratkaisuja. Draamakasvatuksessa tuleekin olla kehys, jota ohjaa keskeneräisyys. (Heikkinen 2016, 37–38.) Onnistuneen kuvittelun tuloksena lapsilla on kyky painia sellaistenkin monimutkaisten ja abstraktien mielikuvien ja asioiden kanssa, jotka ovat lasten omien kokemusten ulkopuolella. Opettaja voi auttaa oppijoita tulemaan sinuiksi vaikeidenkin teemojen ja käsitteiden kanssa. (Neelands 1984, 65.)

Draamakasvatuksen keinoin on mahdollista luoda tila, jossa voidaan vapaasti kuvitella ja pukea sanoiksi vaihtoehtoisia ideoita siitä, millainen maailma voisi olla (Rodricks 2015, 341). Draama lisää toimintaan kuvitteellisen maailman ulottuvuuden (Johnson 2001, 110) ja sitä voidaankin käyttää vaihtoehtoisten tulevaisuuksien tutkimiseen (Heikkinen 2016, 33). Draamakasvatuksen menetelmien avulla on siis mahdollista konkreettisesti tutkia ja ideoida sitä, minkälainen tulevaisuus voisi olla ja minkälaista tulevaisuutta halutaan rakentaa.

Tunteiden käsittelyn mahdollistaminen on myös yksi draamakasvatuksen eduista. Draamakasvatuksen avulla voidaan antaa tilaa ilmaista tunteita ja vastata niihin (Johnson 2001, 110). Esimerkiksi käsinukkejen avulla lapset voivat ilmaista tunteitaan ilman syyllisyyttä tai pelkoa (Remer & Truziel 2015, 358).

3.2 Prosessidraama

Prosessidraama on yksi draamakasvatuksen monista muodoista (Kana & Aitken 2007, 700). Prosessidraamassa on tarkoituksena luoda dramaattinen ”toisaalla”, fiktiivinen maailma (O'Neill 1995, 12). Käsitteellä prosessi viitataan jatkuvaan tapahtumaan toisin kuin käsitteellä produkti, tuote, jolla tarkoitetaan lopputulosta, valmista tuotosta. Prosessidraamassa korostetaan prosessin merkitystä,

kun taas teatteriesitystä laadittaessa pyritään saamaan aikaan valmis esitys, produkti. (O'Neill 1995, xv.) Prosessidraama ei rajoitu yksittäiseen lyhyeen harjoitukseen tai kohtaukseen, vaan rakentuu sarjasta episodeja tai näyttämöllisiä yksiköitä. Episodimainen rakenne antaa mahdollisuuden draaman maailman asenteittaiseen jäsentämiseen sekä sen laajentamiseen ja tarkentamiseen. Prosessidraama kestääkin ajallisesti pidempään kuin yksittäiset improvisaatioharjoitukset. Prosessidraamalle luonteenomaista on myös se, että koko ryhmä osallistuu samaan hankkeeseen ja opettaja voi toimia kokemuksessa käsikirjoittajana tai osallistujana. Työtä ei tehdä ulkopuolista yleisöä varten, vaan osallistujat ovat yleisönä omille toimilleen. (O'Neill 1995, xvi.) Prosessidraama ei etene ennalta kirjoitetun käsikirjoituksen mukaan, mutta perustuu usein johonkin tekstiin. Se rakentuu sarjasta episodeja, jotka voivat olla sekä improvisoituja että ennalta laadittuja tai harjoiteltuja. (O'Neill 1995, 13.) Tiivistetysti voi todeta, että prosessidraama etenee ilman käsikirjoitusta, sen lopputulos on ennalta-arvaamaton, siitä puuttuu erillinen yleisö ja kokemusta on mahdotonta toistaa täsmälleen samanalaisena (O'Neill 1995, xiii).

Prosessidraamassa painotetaan yhteistä tutkimista ja ideoiden kehittämisen prosessia. Tavoitteena prosessidraamassa on teknisten taitojen sijaan kehittää sitoutumisen, empatian ja ongelmanratkaisun taitoja. Prosessidraamassa draaman opettaja tai ohjaaja usein osallistuu oppilaiden ohella ottamalla yhden tai useamman roolin draamassa. Prosessidraama on tapa haastaa perinteistä tietoa, vallan ja johtamisen rakenteita luokkahuoneessa. Prosessidraama perustuu myös ihmisten empatiakyvyille. Rooliin astuminen ja asioiden tarkastelu uusista näkökulmista kehittää empatiakykyä, joka voidaan nähdä tärkeimpänä inhimillisenä kykenä nykymaailmassa. (Kana & Aitken 2007, 700-701).

Prosessidraama tarjoaa myös turvallisuutta. Roolissa toimiminen tarjoaa etäisyyttä käsiteltävästä asiasta. Osallistuja on suojassa sosiaalisilta tai emotionaalisilta vaikutuksilta, joita voisi tapahtua, jos hän kohtaisi saman asian ilman roolia. Osallistujat voivat kokea voimaantumista, koska he ovat suojassa tosimaailman seurauksilta. Jotta osallistujat pysyvät tietoisina draaman maailman ja todellisen maailman erillisyydestä, käytetään selkeitä siirtymiä draamaan ja draamasta

pois. Prosessidraamaan kuuluva tietoisuus kahdesta todellisuudesta lisää mahdollisuuksia reflektioon. Prosessidraama voi kääntää ylösalaisin perinteisiä tiedon ja auktoriteetin rakenteita opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa erityisesti opettaja roolissa -työtavan avulla. (Kana & Aitken 2007, 701). Roolit myös mahdollistavat oppilaiden uudelleenasetemoinnin korkean statuksen rooleihin, joissa heistä tulee asiantuntijoita (Kana & Aitken 2007, 702). Prosessidraamassa osallistujat samanaikaisesti kokevat sen mitä tapahtuu sekä järjestävät sen, he arvioivat mitä tapahtuu ja tekevät yhteyksiä muihin kokemuksiin. Nämä kaikki ovat vaativia toimintoja, jotka vaativat havainnointia, mielikuvitusta, pohdiskelua ja tulkintaa sekä dramaattisten, kognitiivisten ja sosiaalisten kykyjen käyttöä. (O'Neill 1995, 1).

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä tietoa siitä, mitä ilmastokasvatus voisi olla varhaiskasvatuksessa. Jotta tähän tavoitteeseen päästään, on mielestäni tärkeää selvittää varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden käsityksiä ilmastokasvatuksesta. Tutkimuksessani olen erityisen kiinnostunut siitä, miten draamakasvatuksen menetelmät voisivat tukea opettajia ja muuta henkilöstöä varhaiskasvatuksen ilmastokasvatuksen kehittämisessä ja toteuttamisessa. Tutkimustehtävänäni on selvittää varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden näkemyksiä ilmastokasvatuksesta ja draamakasvatuksen mahdollisuuksista sekä tarkastella näitä näkemyksiä aiemman tutkimuksen ja teorian valossa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat lopulliseen muotoonsa tutkimuksen teon prosessin aikana. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten varhaiskasvatusalan asiantuntijat määrittävät ilmastokasvatuksen?
2. Mitä mahdollisuuksia draamakasvatus tarjoaa ilmastokasvatuksen toteuttamiseen varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden näkökulmasta?

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkielmani tekemisen prosessi eteni tutkimuskirjallisuuteen ja teoriaan perehtymisestä aineistonhankinnan kautta analyysiin ja tulosten tulkintaan. Tässä luvussa kuvaan tutkielmani tekemisen prosessin ja esittelen käyttämäni menetelmät. Kirjoitan ensin tutkimusaineison hankinnasta, jonka toteutin varhaiskasvatusalan asiantuntijoille suunnittelemini ja toteuttamieni ilmastodraamatyöpajojen yhteydessä. Sen jälkeen esittelen laadullisen sisällönanalyysin menetelmää, jota käytin hankkimani aineiston analysoimiseen. Luvun lopuksi kuvaan tekemäni analyysiprosessin vaihe vaiheelta.

5.1 Aineiston hankinta

Tutkimusaineisto on hankittu havainnoimalla suunnittelemini ja toteuttamiani ilmastodraamatyöpajoja. Toteutin helmi- ja maaliskuussa 2020 kolme ilmastodraamatyöpajaa Helsingin yliopiston Monilukutaitoa opitaan ilolla (MOI) –hankkeen puitteissa. Työpajat toteutettiin Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan Playful Learning Center –tilassa. Alun perin työpajoja oli tarkoitus olla viisi, mutta kaksi viimeistä työpajaa jouduttiin perumaan koronapandemian aiheuttamien rajoitusten vuoksi, kun yliopiston tilat suljettiin. Työpajoista tiedotettiin Facebookissa MOI-hankkeen ja Playful Learning Centerin sivuilla sekä varhaiskasvatuksen opettajien ryhmissä. Työpajoista kerrottiin myös luennoilla varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoille sekä draamakasvatuksen sivuaineopiskelijoille. Työpajat oli suunnattu ensisijaisesti varhaiskasvatuksen opettajille, mutta niihin osallistui myös varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevia, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, kaksi Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan yliopisto-opettajaa sekä yksi muuten aiheesta kiinnostunut henkilö. Työpajoihin ilmoittautuneista 56 % vastasi ilmoittautumislomakkeessa työskentelevänsä varhaiskasvatuksen opettajana tällä hetkellä. Ilmoittautuneista 48 % kertoi, että heillä on enemmän kuin yksi vuosi työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana, enemmän kuin kolme vuotta työkokemusta oli 28 %:lla vastanneista. Merkittävä

osa osallistujista oli varhaiskasvatuksen opettajia, mutta osallistujajoukon moninaisuuden vuoksi käytän tässä tutkielmassa opettajakäsitteen sijaan käsitettä varhaiskasvatusalan asiantuntijat kuvaamaan tutkittavien joukkoa.

Suunnittelin työpajat talvella 2019–2020 hyödyntäen draamakasvatuksen opinnoissa saamaani tietoa (mm. Toivanen 2012, Heikkinen 2005) ja osaamista sekä ilmastokasvatuksesta kirjoitettua kirjallisuutta (mm. Tolppanen ym. 2017, Värri 2018, Pihkala 2019). Pysin työpajoilla luomaan keskustelua ilmastokasvatuksesta varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden kesken sekä tarjoamaan heille ideoita ilmastokasvatuksen toteuttamiseen draamallisin keinoin varhaiskasvatuksessa lasten kanssa. Tarkoituksena oli yhteisen keskustelun ja toiminnan myötä kehittää varhaiskasvatuksen ilmastokasvatuksen toimintatapoja. Halusin työpajoissani antaa tilaa myös opettajien omien ilmastokriisiä koskevien tunteiden ilmaisulle. Ilmastomuutokseen liittyvien tunteiden huomiotta jättäminen voi vaikeuttaa kommunikaatiota (Moser 2007, 65) ja opettajien tunteilla on yhteyksiä opettajien halukkuuteen käsitellä ilmastomuutosta opetuksessaan (Lombardi & Sinatra 2013, 185).

Työpajoissani yhdistin osallistuvaa ja osallistavaa havainnoinnin muotoa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti tutkimuksensa tiedonantajien kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Osallistavassa havainnoinnissa arvostetaan ihmisten kokemuksen kautta syntynyttä tietoa ja se perustuu ajatukseen siitä, että vuorovaikutuksessa kaikki osapuolet voivat laajentaa ajatteluaan. Sekä osallistuva että osallistava havainnointi perustuu ajatukseen siitä, että asioiden eri puolet tulevat parhaiten esiin, kun asioista keskustellaan ryhmässä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95.)

Kaikki kolme toteuttamaani työpajaa noudattivat samaa suunnittelemaani rakennetta. Työpajan aluksi ohjasin draamaleikkejä, joiden tavoitteena oli kiinnittää huomiota siihen, missä ja keiden kanssa toimitaan sekä luoda turvallista ja rentoa ilmapiiriä. Draamaleikkien avulla työpajojen osallistujat opettelivat toistensa nimiä ja reagoimista toistensa aloitteisiin. Alkulämmittelyn jälkeen työpajoissa keskusteltiin yhteisesti draamakasvatuksesta ja ilmastokasvatuksesta. Kerroin osallistujille hieman teorialtietoa ja vaihdoimme kokemuksia. Tavoitteena oli ajatusten

herätteleminen ja vaihtaminen kollegiaalisesti. Keskustelun jälkeen ohjasin prosessidraaman, jonka tavoitteena oli tunnistaa ja ilmaista ilmasto-ongelmien herättämiä tunteita sekä oppia draaman työtavoista. Olin suunnitellut ja kirjoittanut prosessidraamaan tarinallisen juonen, jotta osallistujat pääsisivät rooleista käsin ilmaisemaan tunteitaan ja etsimään yhdessä ratkaisuja ongelmaan kuvitteellisella Satuplaneetalla. Tarinan mukaan Satuplaneetan vesilähde oli ehtynyt ja purot olivat kuivuneet. Prosessidraamaan sisältyi kahdeksan erilaista ohjattua draamakasvatuksen toimintatapaa. Kun prosessidraama oli saatu päätökseen ja osallistujat olivat riisuneet roolinsa, pyysin jokaista osallistujaa kirjoittamaan paperille päällimmäisiä ajatuksiaan prosessidraaman jälkeen. Henkilökohtaisen pohdinnan jälkeen keskustelimme yhdessä prosessidraamakokemuksesta ja ilmastokasvatuksen toteuttamisesta draaman keinoin. Työpaja lopetettiin tähän yhteiseen keskusteluun. Jokainen työpaja kesti yhteensä noin kaksi tuntia.

Tutkimusaineistoni koostuu työpajojen osallistujien kirjoitelmista sekä videoinneista. Työpajaan ilmoittautuessaan osallistujat täyttivät ilmoittautumislomakkeen, jossa pyysin heitä kirjoittamaan, kuinka he ymmärtävät käsitteen draamakasvatus ja käsitteen ilmastokasvatus. Nämä kirjoitelmat muodostavat yhden osan aineistosta. Ilmoittautumislomakkeiden kirjoitelmia on yhteensä 25 kappaletta, ja ne ovat pääosin hyvin lyhyitä. Työpajoihin osallistui yhteensä 14 henkilöä. Osa työpajoista jouduttiin perumaan ja osa ilmoittautuneista perui itse oman osallistumisensa työpajaan. Osallistujien työpajan aikana kirjoittamat kirjoitelmat (14) muodostavat toisen osan aineistosta. Näiden kirjallisten aineistojen lisäksi tutkimusaineistossa on videoaineistoa kahdesta työpajasta. Ensimmäistä helmikuussa 2020 toteutettua työpajaa ei videoitu resurssipulasta johtuen, mutta maaliskuussa järjestetyt kaksi työpajaa on videoitu. Tilaan, jossa työpajat pidettiin, asetettiin ennen työpajan alkua kolme videokameraa, joissa on myös mikrofonit. Kameroita oli kolme, jotta tilaa ja toimintaa saataisiin kuvattua useammasta suunnasta. Näin pyrittiin saamaan tallennettua mahdollisimman paljon osallistujien eleitä ja ilmeitä puheen lisäksi. Kolme kameraa varmisti myös sen, että jos jostain kamerasta esimerkiksi loppuu akku kesken työpajan tai jonkun kameran mikrofoni ei tallentanut ääntä riittävän selkeästi, voi hyödyntää toisten kameroiden tallennuksia. Videomateriaalia on kahdesta noin kahden tunnin työpajasta kolmella kameralla, eli yhteensä noin 12 tuntia.

Litteroin videoaineistoista työpajoissa käydyin keskustelun. Kirjallista litteroitua aineistoa muodostui videoista yhteensä noin 60 sivua. Litteroidessa tulin tutuksi aineiston kanssa ja videoiden katselu herätti ajatuksia kiinnostavista analyysikohteista. Tein jonkun verran muistiinpanoja litteroinnin lomassa, mikä onkin oleellista laadullisessa tutkimuksessa (Saldaña 2016, 68).

Taulukko 1. Tutkimusaineiston osat

Kirjoitelma-aineisto		Videoaineisto
Ilmoittautumislomakkeiden kirjoitelmat ilmasto- kasvatuksen ja draama- kasvatuksen käsitteistä	Työpajojen aikana kirjoitetut kirjoitelmat prosessidraaman ja keskustelujen herättämistä ajatuksista ja tunteista	Kahden työpajan videointi kolmella kameralla
25 kirjoitelmaa	14 kirjoitelmaa	Yhteensä noin 12 tuntia videomateriaalia -> noin 60 sivua kirjallista litteroitua materiaalia

5.2 Laadullinen sisällönanalyysi menetelmänä

Metodologia tarjoaa kielen, jolla voidaan puhua tutkimuksen prosessista (Krippendorf 2013, 5). Metodologisesti perustan tutkimukseni sellaisten käsitysten varaan, että ihmiset elävät omia kertomuksiaan ja kertovat niistä monia erilaisia variaatioita muun muassa ajasta, tilanteesta ja paikasta riippuen. Tällaista metodologiaa voidaan kutsua kriittisen realismin ontologian ja sosiaalisen epistemologian yhdistämiseksi. Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä voi perustua tällaiseen metodologiaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82.) Toisaalta sisällönanalyysiä voidaan pitää omana metodologianaan (Krippendorf 2013, 4–5). Tutkielmassani käytän menetelmänä laadullista sisällönanalyysiä.

Laadulliset lähestymistavat sisällönanalyysiin tarjoavat vaihtoehtoisia tapoja tekstin tutkimiseen systemaattisesti. Sosiaaliskonstruktivistinen analyysi pyrkii

ymmärtämään, miten todellisuus muotoutuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja kielessä. Tällaista analyysiä tehdessä voi tutkia esimerkiksi, miten tunteita käsitteellistetään, miten faktat rakentuvat tai miten käsitykset itsestä muuttuvat (Krippendorf 2013, 22). Olen kiinnostunut tutkielmassani siitä, miten varhaiskasvatusalan asiantuntijat määrittävät käsitteen ilmastokasvatus sekä siitä, miten he näkevät draamakasvatuksen menetelmien mahdollisuudet ilmastokasvatuksen toteuttamisessa. Tutkin käsitteiden ja käsitysten kirjallisia ilmaisuja sekä niiden muotoutumista ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja keskusteluissa. Näin ollen oma analyysini voisi lukeutua sosiaaliskonstruktivistisen analyysin piiriin.

Kaikkia erilaisia laadullisia lähestymistapoja sisällönanalyysiin yhdistää se, että ne edellyttävät suhteellisen pienten tekstiaineistojen tarkkaa luentaa ja että ne sisältävät annettujen tekstien eli aineiston uudelleenmuotoilua. Laadullisen sisällönanalyysin tekijöiden tulee tunnustaa, että heidän omat sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneet ymmärrykset vaikuttavat analyysiin. (Krippendorf 2013, 23.) Analyysiä tehdessä tulee ottaa huomioon myös se, missä ja miten aineisto on muodostunut. Sisällönanalyysi ei voi edetä loukaten sitä, mitä tiedetään tekstiä ympäröivistä olosuhteista (Krippendorf 2013, 40).

Sisällönanalyysitutkimuksissa ei välttämättä niinkään testata hypoteeseja, vaan vastataan kysymyksiin siitä, miksi tekstit ovat syntyneet, mitä ne tarkoittavat ja kenelle, ja voivatko ne tarjota analysoijalle päteviä vastauksia heidän kontekstissaan (Krippendorf 2013, 83). Aineistojen avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia sen sijaan, että vain todentaisi ennestään epäilemäänsä (Eskola 2018, 182). Tutkielmassani en testaa mitään hypoteesia, vaan pyrin löytämään vastauksia siihen, miten varhaiskasvatusalan asiantuntijat määrittävät ilmastokasvatuksen käsitteen ja miten he näkevät draamakasvatuksen menetelmien mahdollisuudet ilmastokasvatuksen toteuttamisessa.

Sisällönanalyysissä päättelyminen on luonteeltaan abduktiivista. Abduktiiviset päättelyketjut etenevät aineistosta vastauksiin ja niistä analyysin tekijän kysymyksiin. Sisällönanalyysin tekijät tekevät päätelmiä ilmiöistä, jotka eivät ole suo-

raan havaittavissa ja he käyttävät tilastollista tietoa, teoriaa, kokemusta ja intuitiota vastatakseen tutkimuskysymyksiin aineiston avulla. (Krippendorf 2013, 42-43.) Abduktiivisessa päättelylogiikassa teorianmuodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Ymmärrän abduktiivisen päättelyn niin, että siinä vuorottelee induktiivinen ja deduktiivinen päättely, teorialla voidaan selittää havaintoja ja toisaalta havainnoista voidaan muodostaa teoriaa. Teoria ja aineisto kulkevat päättelyssä ja analyysissä ikään kuin käsi kädessä.

Analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritään sekä järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota että luomaan uutta mielekästä informaatiota tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Sisällönanalyysillä saadaan kerätty aineisto järjestettyä johtopäätösten tekoa varten (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Tutkielmassani pyrin aineiston analysoimisen lisäksi yhdistämään aineistosta saatua tietoa aiempaan tutkimukseen ja teorioihin ja siten löytämään myös mielekkäitä johtopäätöksiä.

Ongelmalähtöinen analyysi pyrkii saamaan tietoa ilmiöstä, josta ei ole vielä saatavilla paljon tietoa. Tällaisessa analyysissä muodostetaan ensin tutkimuskysymykset ja edetään sopivan aineiston ja sopivien analyysitapojen valintaan. (Krippendorf 2013, 355.) Tutkielmassani pyrin saamaan tietoa liittyen varhaiskasvatuksen ilmastokasvatukseen, josta on vielä varsin vähän tutkittua tietoa olemassa. Analyysimenetelmäni voidaan siis kutsua ongelmalähtöiseksi, eikä esimerkiksi tekstilähtöiseksi analyysiksi, jossa tutkimuskysymykset nousevat aineistoa lukemalla (Krippendorf 2013, 355).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan kuvata karkeasti kolmevaiheisena prosessina, jonka vaiheet ovat pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Pelkistäminen voi tapahtua siten, että aineistosta etsitään tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja ja tiivistetään ne pelkistettyyn muotoon karsimalla niistä tutkimukselle epäolennaiset asiat pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Pelkistämisen jälkeen aineistoa ryhmitellään niin, että käydään läpi alkuperäisilmaisut tarkasti ja etsitään samankaltaisuuksia ja

eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi. Näille luokille annetaan nimet, jotka kuvaavat luokan sisältöä. Nämä luokat ovat alaluokkia, joita voidaan edelleen yhdistää yläluokiksi ja pääluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Ryhmittelyn jälkeen aineiston perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä, tätä vaihetta kutsutaan abstrahoinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja saadaan näin vastauksia tutkimustehtävään. Tällainen analyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Muodostamiensa käsitteiden avulla tutkija rakentaa kuvauksen tutkimuskohteesta. Empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.)

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysi perustuu aikaisempaan käsitejärjestelmään, joka voi olla esimerkiksi teoria tai malli. Teorialähtöisen analyysin ensimmäinen vaihe on analyysirungon muodostaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.) Analyysirungon sisälle muodostetaan luokituksia tai kategorioita. Aineistosta poimitaan sitten asiat, jotka kuuluvat analyysirunkoon sekä asiat, jotka kuuluvat rungon ulkopuolelle. Tällä menetelmällä voidaan testata aikaisempaa teoriaa tai käsitejärjestelmää uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 128.) Tutkielmassani käytän analyysimenetelmänä teorialähtöistä sisällönanalyysiä hyödyntäen ilmastokasvatuksen kokonaisvaltaista polkupyörämallia (Tolppanen ym. 2017) analyysin pohjana. Hyödynsin myös aineistolähtöisen sisällönanalyysin elementtejä, kuten ilmausten pelkistämistä sekä yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien etsimistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123-124).

5.3 Analyysin toteuttaminen

Aloitin aineiston käsittelyn tekemällä teorialähtöisen analyysirungon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Käytin rungon tekemiseen ilmastokasvatuksen polkupyörämallia (Tolppanen ym. 2017). Runkoon laitoin mallin mukaisesti kahdeksan

osiota: 1) tiedot, 2) ajattelun taidot, 3) identiteetti, arvot ja maailmankuva, 4) motivaatio ja osallisuus, 5) toimintaan kannustaminen, 6) toiminnan esteet, 7) toivo ja muut tunteet sekä 8) tulevaisuuteen ohjaaminen. Tämän jälkeen kävin läpi aineistoa ja etsin sieltä ilmauksia ilmastokasvatuksen merkityksestä. Kävin ensin läpi työpajojen osallistujien lyhyitä kirjoitelmia ilmoittautumislomakkeesta (n=25), missä pyysin heitä kertomaan, miten he ymmärtävät käsitteen ilmastokasvatus. Asetin aineistosta löytämäni ilmaukset analyysirunkoon siihen kohtaan, mitä ilmastokasvatuksen osa-aluetta ilmaus käsittelee. Kaikkia ilmauksia ei ollut helppo määritellä johonkin tiettyyn ilmastokasvatuksen osa-alueeseen kuuluvaksi ja asetinkin joitakin ilmauksia kahteen eri osa-alueeseen analyysirungossa. Lomakevastauksissa oli myös sellaisia ilmaisuja, mitä en osannut sijoittaa mihinkään osa-alueeseen, lisäsin analyysirunkoon osion ”muut”. Sisällönanalyysissä ei ole harvinaista, että joudutaan luomaan tällainen ylimääräinen ryhmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 135). Polkupyörämallin kehittäjät toteavat, että ilmastokasvatuksessa on hyvä korostaa kokonaisvaltaisuutta, mutta jaottelu osa-alueisiin voi kuitenkin auttaa ajatusten jäsentämisessä (Tolppanen ym. 2017, 459). Ilmastokasvatuksen jakaminen osa-alueisiin helpottaa myös aineiston analysointia. Seuraavassa taulukossa on tekemäni taulukkomuotoinen analyysirunko ja osa siihen sijoittamistani ilmauksista, joita poimin ilmoittautumislomakkeisiin kirjoittamista kirjoitelmista. Tämän taulukon avulla pyrin kuvaamaan tekemääni analyysiä ymmärrettävästi ja avoimesti.

Taulukko 2. Analyysirunko ja kirjoitelma-aineistoa ilmoittautumislomakkeista

Tiedot	“tavoitteena on lisätä tietoja ja taitoja ilmastonmuutokseen ja ilmastonsuojeluun liittyen”	“käydään läpi mikä kaikki vaikuttaa ympäristöön”	“faktat on tunnistettava”
Ajattelun taidot	“ajattelutaitojen kehittyminen”	“omien tekojen vaikutusten/seurausten ymmärtäminen”	“taitojen lisääminen ilmaston hyväksi”
Identiteetti, arvot ja maailmankuva	“kestävät valinnat”	“luontoa tulee kunnioittaa”	“kuinka ihminen ja ihmiset toiminta ovat osa luontoa ja luonnon prosesseja”
Motivaatio ja osallisuus	“yhteiskunnallinen osallisuus”	“keskustelua”	“osallisuutta”
Toimintaan kannustaminen	“korostaa muutoksen tarvetta ihmisen toimissa”	“keskittyä siihen mitä VOIMME TEHDÄ”	“ratkaisukeskeisen toiminnan herätelyyn”
Toiminnan esteet			
Toivo ja muut tunteet	“myös tunnetaidot ovat osa ilmastokasvatusta”	“toisen asemaan asettuminen”	“välttää pelottelua ja ilmastoahdistusta”
Tulevaisuuteen ohjaaminen	“... joilla positiivisesti vaikuttaa tulevaisuuteen”		
Muut	“käsiteltävä lasten kanssa lasten tasolla”	“ekososiaalinen sivistys”	“ilmastokasvatusta voi harjoittaa monitieteisesti ja monipuolisesti integroiden eri oppiaineisiin”

Käsittelin työpajojen litteroitua videoaineistoa samaan tapaan kuin kirjallista aineistoa, eli etsin aineistosta ilmauksia, jotka koskivat ilmastokasvatuksen käsitteen merkityksiä, ilmastokasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita. Asetin myös näitä ilmauksia ilmastokasvatuksen polkupyörämallin avulla luomaani analyysirun-

koon. Käydessäni läpi aineistoa ja asetellessani lainauksia tekemääni analyysirunkoon pyrin olemaan huolellinen siinä, että en irrota ajatuksia liikaa asiayhteyksistään. Pyrin siirtämään analyysirunkoon ehjän ajatuksen niin, etten irrallisilla lainauspätkillä ajautuisi virhetulkintoihin.

Etsiessäni vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni eli draaman mahdollisuuksiin, käytin myös apuna ilmastokasvatuksen polkupyörämallia. Analyysi eteni toisen tutkimuskysymyksen osalta kuitenkin hieman toisin kuin ensimmäisen osalta. Etsin aineistosta sellaisia draamakasvatuksen etuja ja hyötyjä, jotka voisivat edistää polkupyörämallissa esiteltujen ilmastokasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden toteutumista. Analyysiä tehdessäni luin videoaineistoa läpi moneen kertaan ja tein muistiinpanoja siitä, mitä mahdollisuuksia työpajojen osallistujat ilmaisivat, että draamakasvatuksella voisi olla varhaiskasvatuksessa. Kirjasin myös muita huomioita aineistosta itselleni ylös. Kirjasin ylös erilliseen listaan kaikki ilmaukset, joissa osallistujat mainitsivat draamakasvatuksen mahdollisuuksia. Listauksen jälkeen pelkistin jokaisen ilmauksen tiiviimpään muotoon niin, että poistin tutkimukseni kannalta epäolennaiset asiat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Seuraavassa taulukossa on osa videoaineistosta poimimistani alkuperäisilmauksista ja muotoilemistani pelkistetyistä ilmauksista. Pyrin tämän taulukon avulla kuvaamaan tekemääni ilmauksien pelkistämistä osana analyysiprosessia.

Taulukko 3. Alkuperäisilmauksia ja pelkistyskiä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
1. "hirveen hyvä keino käsitellä vaik omia tunteita"	Tunteiden käsittely
2. "semmonen niinku vapaa tila missä yhdessä tutkitaan sitä asiaa eikä tavallaan niinkö semmonsella tiedollisella tasolla vaan niinku sen toiminnan kautta"	Yhteinen tutkiminen Toiminnallisuus
3. "kollektiivinen tapa ajatella yhdessä niiden lasten kanssa"	Yhteinen ajattelu
6. "mua ei ahistanu yhtään, vaikka aihe kuitenkin oli niinku sinänsä ahistava aihe mutta ku se tuotiin tällä tavalla esille ja käsiteltiin tällä tavalla ni siit jäi kauheen positiivinen olo itelle"	Positiivinen olo
7. "nii ehkä siit jäi vähän semmonen olo et voi ehdottaa mitä vaan"	Voi ehdottaa mitä vaan
8. "mä rupesin miettii niit taikavoimia, ne oli jotenki niin vapauttavia"	Vapauttavaa
9. "miten voimaannuttavaa se on tehdä tämmösi harjoituksia et tota, että ku se on sitä semmost tajunnan virtaa ja sitte ei oo mitään väärää vastauksia"	Voimaannuttavaa Ei väärää vastauksia
11. "oisko mahdollista jotenki vanhempia pyytää mukaan"	Vanhemmat mukaan
13. "mu mielest se on myös mikä tässä niinku vapauttaa on se, että täs ei oo, tai siis että me ollaan tasavertasia tässä"	Vapauttavaa Tasavertaisuus

Pelkistämisen jälkeen aloin etsiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ilmauksista lukemalla huolellisesti alkuperäisiä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella ryhmittelin ilmauksista tekemäni pelkistykset sen mukaan, mistä draaman mahdollisuudesta ilmaisuissa on kyse. Ryhmittelin ilmaisut aluksi neljääntoista eri ryhmään sisältönsä mukaan. Ryhmittely ei ollut suoraviivaista eikä yksinkertaista, vaan vaati paljon ajattelua ja sen hahmottamista, mitkä asiat ovat lähellä toisiaan ja mitkä ilmaisut käsittelevät sa-

maa asiaa jollain tavalla. Ryhmittelyssä hyödynsin ilmastokasvatuksen polkupyörämallia sekä omaa draamakasvatuksen opinnoissa muodostunutta esiymmärrystäni. Ryhmittelyn olisi voinut tehdä monellakin tavalla. Pysin tekemään ryhmittelyn niin, että jokainen ryhmä kuvaisi jotakin selkeää kokonaisuutta. Ryhmittelyn jälkeen nimesin ryhmät eli muodostin niistä alaluokkia. Alaluokat nimetään niiden sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajarvi 2018, 124). Huomasin, että muodostamistani alaluokista jotkut liittyivät hyvin läheisesti toisiinsa. Jatkoinkin luokittelua yhdistelemällä alaluokkia toisiinsa lukemalla uudestaan tarkkaan alkuperäisilmauksia ja pohtimalla niiden merkityksiä suhteessa ilmastokasvatuksen polkupyörämallin osa-alueisiin. Nimesin luokat sisältönsä mukaan, jonka jälkeen kirjasin vielä uudelleen jokaisen otsikon alle jokaisen alkuperäisilmaisun, joka mielestäni sopi kyseiseen luokkaan. Kirjoitin ilmaisut uudelleen sen sijaan, että olisin kopioinut ne, jotta tutustuisin aineisoon vielä läheisemmin ja palauttais mieleeni sen, mitä sisältöä missäkin luokassa on. Tämän jälkeen pyrin hahmottamaan, mihin ilmastokasvatuksen polkupyörämallin osa-alueeseen mikäkin luokka liittyy.

Aineiston järjestämisen, ryhmittelyn ja luokittelun jälkeen olen tehnyt tulkintaa tulosteni merkityksistä suhteessa aiempaan tutkimukseen ja teoriaan. Seuraavassa luvussa esittelen analyysin avulla löytämiäni tutkimustuloksia sekä tekemiäni tulkintoja.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Analyysin seurauksena löysin vastauksia tutkimuskysymyksiini, tässä luvussa esittelen näitä vastauksia eli tutkimukseni tuloksia. Aineiston esittelemisen lisäksi teen tulkintoja siitä, mihin ilmiöihin tutkittavien ilmaukset nähdäkseni liittyvät ja suhteutan tuloksia aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Kuvaan tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden määrittämiä ilmastokasvatuksen käsitteestä peilaten aineistoani aiempaan tutkimukseen ja erityisesti teoreettiseen ilmastokasvatuksen malliin (Tolppanen ym. 2017). Tämän jälkeen esittelen tutkimukseni tuloksia siitä, miten varhaiskasvatusalan asiantuntijat näkevät draamakasvatuksen menetelmien mahdollisuudet varhaiskasvatuksen ilmastokasvatuksen toteuttamisessa, ja teen yhteyksiä näiden mahdollisuuksien ja ilmastokasvatuksen osa-alueiden välille. Tuodakseni aineistoani esiin, nostan aineistosta suorina lainauksina sellaisia tutkittavien ilmauksia, jotka ovat relevantteja tutkimuskysymysteni kannalta.

6.1 Varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden määrittämiä ilmastokasvatukselle

Tässä luvussa esittelen tuloksia liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, eli käyn läpi löytämiäni vastauksia siihen, miten varhaiskasvatusalan asiantuntijat määrittävät ilmastokasvatuksen. Tutkittavien määrittämiset ilmastokasvatukselle aineistossani olivat hyvin moninaisia. Työpajojen ilmoittautumislomakkeissa, joissa pyysin osallistujia kirjoittamaan oman ymmärryksensä ilmastokasvatuksen käsitteestä, vastauksissa oli paljon vaihtelua. Monet tutkittavat kirjoittivat hyvin lyhyesti, kun taas jotkut kirjoittivat pidemmin, ja eri osallistujat toivat kirjoittelmissaan esiin ilmastokasvatuksen eri osa-alueita. Tutkimuksen osallistujat ilmaisivat määrittämiään ilmastokasvatuksen käsitteelle myös työpajojen keskusteluissa. Analysoidessani sekä kirjoitelma-aineistoa että videoaineistoa teorialähtöisesti hyödyntäen ilmastokasvatuksen polkupyörämallia (Tolppanen ym. 2017) kävi ilmi, että tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatusalan asiantuntijat määrittivät ilmastokasvatukseen kuuluviksi osa-alueiksi erityisesti tiedon ja ymmär-

ryksen lisäämisen, toimintaan kannustamisen, arvojen ja maailmankuvan kehittämisen sekä tunteiden käsittelyn. Polkupyörämalliin kuuluvista osa-alueista tutkimusaineistossa oli myös joitakin motivaatioon ja osallisuuteen sekä tulevaisuuteen ohjaamiseen liittyviä ilmauksia. Toiminnan esteet osana ilmastokasvatusta oli sellainen osa-alue polkupyörämallista, johon liittyviä ilmauksia en löytänyt juuri lainkaan aineistosta. Toisaalta aineistosta kävi ilmi joitakin esteitä ilmastokasvatuksen toteuttamiselle.

6.1.1 Tiedot, ymmärtäminen ja ajattelu

Yhtenä keskeisenä osana ilmastokasvatusta tutkimuksen osallistujat näkivät tietojen lisäämisen. Kirjoitelma-aineistossa varhaiskasvatusalan asiantuntijat ovat nähneet ilmastomuutokseen, ilmastoon, ympäristöön ja luontoon liittyvien tietojen käsittelemisen ilmastokasvatukseen kuuluvina sisältöinä. Työpajojen ilmoittautumislomakkeessa, missä pyysin osallistujia kertomaan, miten he ymmärtävät käsitteen ilmastokasvatus, monet tutkittavat mainitsivat tiedon ja ymmärryksen lisäämisen ilmastokasvatuksen tavoitteena.

Käydään läpi mikä kaikki vaikuttaa ympäristöön

Käsitellään ilmastomuutosta, sen aiheuttamia muutoksia

... keskittyä faktojen tunnistamiseen

Aineistossani tutkimuksen osallistujat mainitsivat ilmastokasvatukseen kuuluviksi tiedoiksi paitsi luonnontieteellisiä faktoja myös ilmastonsuojeluun ja luonnon hyvinvointiin liittyviä tietoja sekä tietoja ilmastomuutoksen hillintäkeinoista. Yksi tutkimuksen osallistuja muotoili oman määrittämyksensä ilmastokasvatuksesta seuraavasti:

Ilmastokasvatus opettaa kuinka ihminen ja ihmisten toiminta ovat osa luontoa ja luonnon prosesseja.

Tiedon lisäämistä pidettiin tärkeänä muun muassa siksi, että ilmastomuutos aiheena voi aiheuttaa ikäviä tunteita kuten epävarmuutta:

Aiheena aiheuttaa epävarmuutta, minkä vuoksi tiedon jakaminen on erityisen tärkeää

Myös ajattelun taitojen kehittyminen on tutkimusaineistossa mainittu osana ilmastokasvatusta. Esimerkiksi sellaisten ajattelun taitojen, kuin omien tekojen vaikutusten ja seurausten ymmärtäminen nähtiin sisältyvän osaksi ilmastokasvatusta:

Omien tekojen vaikutusten/seurausten ymmärtäminen

Polkupyörämallin mukaan ilmastomuutokseen liittyvä tieto ja ajattelun taidot ovat välttämättömiä osia ilmastokasvatuksessa (Tolppanen ym. 2017, 459). Opettajien keskuudessa on tutkimusten mukaan myös erimielisyyksiä ja risiiriitaisia näkemyksiä ilmastokasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä. Monet tiedekasvattajat uskovat, että heidän työnsä rajoittuu vain tosiallisen tiedon välittämiseen ilmastotieteestä, kun taas toiset pitävät etusijalla kriittisen ajattelun sekä ongelmanratkaisun taitoja ja osa opettajista käsittelee oppilaiden kanssa myös ilmastomuutoksen psykososiaalisia, evolutiivisia ja eettisiä näkökulmia (Monroe ym. 2019, 792). Ilmastokasvatukseen voidaan nähdä sisältyvän hyvin moninaisesti tietoja luonnontieteisiin mutta myös muun muassa politiikkaan, talouteen sekä ihmisten käyttäytymiseen liittyen (Tolppanen ym. 2017, 460).

Ilmastomuutoksen vaikutus ihmisiin on tutkimuskirjallisuudessa määritelty yhdeksi sellaiseksi luonnontieteelliseksi tiedolliseksi näkökulmaksi, jota tulisi käsitellä ilmastokasvatuksessa (Tolppanen ym. 2017, 460). Laajemmin ihmisten ja luonnon välisten yhteyksien ymmärtämistä voidaan kutsua ekologiseksi lukutaidoksi (Wong & Kumpulainen 2019, 96).

6.1.2 Toimiminen ilmastoystävällisesti

Toinen keskeinen varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden määrittely ilmastokasvatukselle aineistossani liittyy ilmastoystävällisten toimien käsittelemiseen sekä konkreettiseen ilmastoystävälliseen toimimiseen lasten kanssa. Monet tutkimuksen osallistujat mainitsivat ilmoittautumislomakkeessa toiminnan osana ilmastokasvatusta ja korostivat konkreettisen tekemisen merkitystä. Heidän mukaansa ilmastokasvatus korostaa muutoksen tarvetta ihmisen toimissa ja pitää sisällään taitojen lisäämisen ilmaston hyväksi.

Mielestäni ilmastokasvatuksessa olemassaolevat faktat (esim. Ilmaston lämpeneminen, lajien monimuotoisuuden kärsiminen, kuluttajavalinnat ja oman toiminnan merkitys) on tunnistettava, mutta pääosin keskittyä siihen mitä VOIMME TEHDÄ.

Myös työpajojen aikana keskusteltiin käytännön toiminnan merkityksestä osana ilmastokasvatusta. Työpajojen osallistujat toivat esiin ilmastoystävällisiä tekoja, joita lasten kanssa yhdessä voidaan tehdä:

Vaikka säästää vettä tai kierrättää tai jotain tämmösii tosi niinku pikku juttuja

Ilmoittautumislomakkeessa useat tutkimuksen osallistujat mainitsivat myös ilmastomuutosta hillitsevien tottumusten, toimintamallien ja käytäntöjen juurruttamisen osaksi lasten arkea. Tottumusten ja toimintamallien vakiinnuttaminen nähtiin sisältyvän ilmastokasvatukseen.

Ilmastonmuutosta hillitsevien tottumusten juurruttaminen kasvatuksen keinoin

Toimintamallien juurruttamista lasten arkeen luontevasti olemalla luonteva malli arjen teoissa ja valinnoissa

Ilmastokasvatuksen polkupyörämallissa yhdeksi ilmastokasvatuksen osa-alueeksi on nimetty toiminta ilmastomuutoksen hillitsemiseksi ja mallin laatijat toteavat, että tiedot ja ajattelun taidot konkretisoituvat käytäntöön toiminnan avulla (Tolppanen ym. 2017, 462). Useissa ilmastokasvatuksen alan interventiotutkimuksissa on pyritty voimaannuttamaan oppilaita toimintaan tai kannustamaan heitä valittuihin käyttäytymismalleihin (Monroe ym. 2019, 798). Interventiotutkimuksissa on muun muassa opetettu energian säästämiseen liittyviä taitoja (Monroe ym. 2019, 804). Tietynlaiseen käyttäytymiseen kannustaminen liittyy nähdäkseni läheisesti aineistossani moneen kertaan mainittuun käytäntöjen juurruttamiseen osaksi lasten elämää.

6.1.3 Arvot, maailmankuva ja identiteetti

Monet varhaiskasvatusalan asiantuntijat määrittivät arvoihin, maailmankuvaan ja identiteettiin kytkeytyviä asioita osaksi ilmastokasvatusta. Kestävään elämäntapaan ja kestäviin valintoihin ohjaaminen on tutkimuksen osallistujien määrittelyn mukaan osa ilmastokasvatusta. Ilmoittautumislomakkeissa tutkittavat ovat määrittäneet ilmastokasvatuksen käsitettä muun muassa seuraavasti:

Laaja kokonaisuus, joka koostuu mm. luonnosta, ruokailuista, kestävästä elämäntavasta ja kierrätyksestä.

Kestävä kehitys, omien tekojen vaikutusten/seurausten ymmärtäminen

Kestävät valinnat

Tutkittavat näkevät myös, että ilmastokasvatukseen kuuluu luonnon kunnioittamiseen kannustaminen sekä sen korostaminen, että ihmisillä on vastuu ympäristöstä. Työpajojen ilmoittautumislomakkeissa osallistujat ovat kuvanneet ilmastokasvatuksen käsitettä muun muassa seuraavilla tavoilla:

Opitaan ymmärtämään, että maapalloa pitää suojella ja luontoa tulee kunnioittaa.

Ihmisillä on vastuu ympäristöstään, toisistaan ja eläimistä

Työpajoissa keskusteltiin varhaiskasvatuksen ilmastokasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista. Yksi osallistuja kertoi päiväkodissa toteutusta toiminnasta sekä kuvasi kasvatustavoitetta näin:

Kasvatettiin omat kasvit ja hoidettiin sitä, sitä ajatusta siitä et sitä pitää pitää huolta siitä mitä o ehkä niinku ympäristössä ja lähellä

Tulkitsen, että kestävään elämäntapaan ja luonnon kunnioittamiseen liittyvillä maininnoilla tarkoitettiin lasten maailmankuvan ja arvojen kehityksen tukemista. Ilmastokasvatuksen polkupyörämallissa yhdeksi osa-alueeksi on nimetty arvot, identiteetti ja maailmankuva, jotka luovat perustan ilmasto-oppimiselle (Tolppanen ym. 2017, 461). Joissakin ilmastokasvatuksen interventiotutkimuksissa on pyritty muuttamaan oppilaiden asenteita ilmastonmuutoksen merkityksellisyyttä kohtaan (Monroe ym. 2019).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on vahvistaa lasten luontosuhdetta ja vastuullista toimimista ympäristössä sekä ohjata heitä kohti kestävämpää elämäntapaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 46). Suomalaisessa kasvatuksessa on perinteisestikin korostettu luontosuhteen kehittämistä ja vaalimista (Wong & Kumpulainen 2019, 95).

6.1.4 Tunteet osana ilmastokasvatusta

Neljäs merkittävä aihealue, jonka tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatusalan asiantuntijat määrittivät osaksi ilmastokasvatusta, on tunteet. Aineistossa oli sekä sellaisia mainintoja, joissa tunteisiin tunnuttiin suhtautuvan myönteisesti, että sellaisia, missä tunteet nähtiin kielteisessä valossa. Tunnetaidot ja ilmastomuutosta koskevien tunteiden käsittely osana ilmastokasvatusta tulivat mainituiksi tutkimusaineistossa. Työpajojen ilmoittautumislomakkeissa osallistujat määrittivät ilmastokasvatusta muun muassa seuraavasti:

Tietoa, keinoja, keskustelua, tunteita, osallisuutta

Käsitellään ilmastomuutosta, sen aiheuttamia muutoksia, ja siihen liittyviä tunteita.

Myös tunnetaidot ovat osa ilmastokasvatusta.

Tutkimuksen osallistujat mainitsivat myös, että toisen asemaan asettuminen on osa ilmastokasvatusta. Toisaalta tutkittavat mainitsivat, että pelottelua ja ilmastoahdistusta tulee välttää ja että tiedon välittäminen on tärkeää siitä syystä, että ilmastomuutos aiheuttaa huolta ja epävarmuutta.

Koen tärkeäksi välttää pelottelua ja ilmastoahdistusta ja sen sijaan keskittyä faktojen tunnistamiseen ja niiden kautta ratkaisukeskeisen toiminnan herättelyyn.

Työpajojen aikana varhaiskasvatusalan asiantuntijat keskustelivat paljon siitä, miten ilmastomuutos ja siihen liittyvät ilmiöt voivat herättää negatiivisia tunteita lapsissa. Useat osallistujat toivat esiin ajatuksiaan siitä, kuinka lapsia tulee suojella ahdistukselta ja peloilta. Suojelun perusteena pidettiin varhaiskasvatuksessa olevien lasten ikää.

Toisaalta lasten ei myöskään pitäis ahdistua siitä, et se on myös semmonen näkökulma että se suojeludiskurssi, pitää pitää siitä kans kiinni

Mä aloin miettiä just sitä tunteiden, koska lapsille se varmaan tuottaa semmosta epäselvyyttä ja semmosta ja sit se esitetään tietyllä tavalla ja ne kuvat on aika voimakkaita ni siit jää vähän semmonen varmaan

Ja se on jännä esimerkiksi eskari-ikäset lapsen on hyvin semmoset jotka rupee lähtee miettimään niitä ni nehän pyörittää niitä hirveen paljon tämmösi, niillä saattaa olla ihan pelkojuttuja välillä

Toisaalta osa työpajojen osallistujista näki myös, että lapsilta ei pidä suojelun perusteella salata tietoa ilmastonmuutoksesta. Osallistujat toivat esiin myös sellaisia näkökulmia, että ilmastokasvatuksen keinoin voidaan pyrkiä siihen, että lapset saavat tunteiden lisäksi keinoja muuttaa maailmaa.

Joo ja mä vedän ton kans sillee, et, et on osaa oikeen nähä et se olis hyvä et lapsi kasvais ensin tosi pitkään niin sanotusti siin kuplassa tietämättömyydessä ja sit yhtäkkii ku se on tarpeeks vanha ymmärtämään ni sit se tulee se kauhee koko vyöry päälle

Mul tuli kans mieleen se että siinä missä on tärkeitä suojella siltä ahdistuksen tunteelta ku se ei myöskään ihmisille niinku hirveen hedelmällinen kasvun tunne ni sitte toisaalta se on myös niinkö lasten tulevaisuus, siinä missä ne saa sen ahdistuksen ja sen huolen ja niinku työ-, ehkä työkaluja muuttaa tätä maailmaa kotoota ni ne saa myös sen että kasvetaan tähän maailmaan missä, mikä on aiheuttanu tän. Et tavallaan meil siin pitäis olla joku tasapaino niinku siinä tai sillä et vältetään sitä ahdistusta ja se ei oo niitten huoli ni tavallaan ei kuitenkaan kasveta siihen että tää sama asia niinku jatkuu

Polkupyörämallissa yhdeksi ilmastokasvatuksen osa-alueeksi on määritelty toivo ja muut tunteet. Ilmastonmuutos ilmiönä herättää osassa ihmisiä voimakkaita tunteita. On havaittu, että monet opiskelijat kokevat ilmastonmuutoksen käsittelyn yhteydessä negatiivisia tunteita, kuten huolta, pelkoa, surua, syyllisyyttä, vihaa ja toivottomuutta. (Tolppanen ym. 2017, 463.) Käsitettä ilmastoahdistus (englanniksi eco-anxiety) voidaan käyttää kuvaamaan vaikeiden tunteiden ja mielialojen moninaisuutta, jonka ympäristöongelmat ja niistä tietäminen herättävät. Nuoretkin ihmiset kokevat monia tunteita ja pohtivat syvällisiä kysymyksiä ympäristöön liittyen ja tämä täytyy ottaa huomioon, kun kehitetään ilmastokasvatusta. Surun ja muiden hankalien tunteiden ilmaisulle tulee olla tilaa. (Pihkala 2018, 546–560.) Tutkitusti monet lapset kokevat voimakasta ahdistusta liittyen ilmastoon ja jopa pelkäävät maailmanlopun tulevan heidän elinaikanaan (Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles 2020, 192). Ilmasto-ongelmien aiheuttamien tunteiden huomiotta jättäminen vaikeuttaa kommunikaatiota ja sillä voi olla yllättäviä ja jopa vaarallisia seurauksia (Moser 2007, 65-67). Tunteiden käsittely onkin siis oleellinen osa ilmastokasvatusta. Ilmastokasvatuksen tulisi negatiivisuuden sijaan herättää ihmisissä toivoa ja myötätuntoa (Tolppanen ym. 2017, 464). Kuitenkin liiallista optimismia pitää välttää samoin kuin liiallista pessimismiäkin (Pihkala, 2018, 559).

Varhaiskasvatuksen perusteiden mukaan lapsille annetaan mahdollisuuksia kehittää tunnetaitojaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 21), varhaiskasvatuksessa lapsia autetaan tunteiden ilmaisussa ja itsesäätelyssä sekä opetellaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 26). Varhaiskasvatuksen perusteissa todetaan myös, että lapsella on oikeus saada tietoa monipuolisesti, käsitellä tunteita ja ristiriitoja sekä kokeilla ja opetella uusia asioita (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 21). Monipuoliseen tietoon voidaan ajatella kuuluvan myös tietoa ilmastonmuutoksesta. Saatuaan monipuolista tietoa joko varhaiskasvatuksessa tai sen ulkopuolella on lapsen tärkeä päästä käsittelemään tiedon herättämiä tunteita ja ristiriitoja sekä kokeilla ja opetella uusia asioita.

Lasten tunteiden lisäksi myös opettajien tunteet tulee ottaa huomioon ilmastokasvatuksessa. Käsittelen opettajien ja muiden varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden tunteita seuraavassa esteitä käsittelevässä alaluvussa, sillä opettajien tunteet voivat olla merkittävä este ilmastokasvatuksen toteuttamiselle.

6.1.5 Esteitä ilmastokasvatukselle

Aineistosta kävi ilmi, että varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden tunteet voivat hankaloittaa ilmastokasvatuksen toteuttamista. Tutkimuksen osallistujilla oli itsellään hankalia tunteita ilmastonmuutokseen liittyen, joiden he kokivat vaikeuttavan hyvän ilmastokasvatuksen toteuttamista lasten kanssa. Edellisessä luvussa kuvaamani varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden huolet siitä, herättääkö ilmastonmuutoksen käsitteleminen negatiivisia tunteita lapsissa, saattaa omalta osaltaan estää ilmastokasvatuksen toteuttamista varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatusalan asiantuntijat ovat tutkimukseni mukaan huolissaan muun muassa siitä, miten he voivat välittää tärkeänä pitämäänsä toiveikkuutta ilmastokasvatuksen yhteydessä, jos he eivät itse suhtaudu ilmastonmuutokseen toiveikkaasti:

Ilmastokasvatuksessa se ristiriita että tavallaan tietää sen että pienille lapsille varsinkin ja tietty nuorille myös ni se just se toivon luominen on kaikist tärkeintä jotta tota koska se niinku, ilman sitä ei sitte tapahdu mitään muutakaan,

mutta sit jos se oma toivon on vähä hakusessa tai jotenki näin, ni sitte se ristiriita on et sit hirveesti miettii et miten sitä voi niinku onnistuneesti luoda tai antaa joltain sellasta mitä ei niinku koe et ois hirveesti annettavaa

Ilmastokasvatuksen polkupyörämallissa yhtenä ilmastokasvatuksen osa-alueena on toiminnan esteiden ja niiden syiden tunnistaminen ja vakavasti ottaminen (Tolppanen ym. 2017, 463). Tutkimusaineistossa kukaan tutkittavista ei maininnut ilmastonmuutosta hillitsevän toiminnan esteiden käsittelemistä osana ilmastokasvatusta. Sen sijaan tutkittavat puhuivat esteistä ilmastokasvatuksen toteuttamiselle. Esteet, joita aineistossa mainitaan, kuten epävarmuus, ovat luonteeltaan psykologisia esteitä (Tolppanen ym. 2017, 463).

Opettajien epävarmuus liittyen ilmastokasvatuksen toteuttamiseen nousee esiin myös aiemmissa tutkimuksissa. Osalla opettajista on huolia siitä, että ilmastonmuutoksen käsittely voisi häiritä oppilaiden vanhempia, että ilmastonmuutoksen käsittely voisi laskea heidän uskottavuuttaan yhteisössä tai että heillä ei ole tarvittavia tietoja ja taitoja ilmastonmuutoksen käsittelyyn (Monroe ym. 2019, 792). Myös ilmastonmuutosaiheen kiistanalaisuus saa osan opettajista epäilemään ilmastonmuutoksen vaikutusten käsittelemistä, mutta toisaalta monet näkevät kiistanalaisuuden mahdollisuutena edistää kriittistä ajattelua ja tuoda esiin tieteen luonnetta (Monroe ym. 2019, 805). Minun tutkimuksessani merkittävin epävarmuutta aiheuttava huoli liittyi siihen, aiheuttaako ilmastonmuutoksen käsittelemien liikaa ahdistusta tai pelkoja lapsissa.

6.2 Varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden näkemyksiä draamakasvatuksen mahdollisuuksista

Kirjoitan tässä luvussa tutkielmani tuloksista liittyen tutkimuksen osallistujien näkemyksiin draamakasvatuksen mahdollisuuksista ilmastokasvatuksen toteuttamisessa. Työpajoihini osallistuneet varhaiskasvatusalan asiantuntijat nostivat esiin draamakasvatuksen etuja työpajan ilmoittautumislomakkeessa, jossa pyysin heitä kertomaan oman ymmärryksenä draamakasvatuksen käsitteestä. Työpajojen aikana he keskustelivat draamakasvatuksesta ja sen mahdollisuuksista. Olen analysoinut draamakasvatukseen liittyviä aineiston osia aineistolähtöisemmin, kuin edellä esittelemääni ilmastokasvatuksen määrittämiin liittyvää aineistoa.

Lukiessani aineistoani tarkkaan moneen kertaan, olen etsinyt sieltä tutkittavien mainintoja erilaisista draamakasvatuksen mahdollisuuksista. Ilmausten pelkistämisen ja ryhmittelemisen jälkeen olen etsinyt yhteyksiä aineistoni ja ilmastokasvatuksen polkupyörämallin (Tolppanen ym. 2017) välillä, jotta olen saanut luotua tuloksia ja tulkintaa siitä, mitä mahdollisuuksia draamakasvatuksen menetelmät voivat tarjota ilmastokasvatuksen eri osa-alueiden toteutumiselle varhaiskasvatuksessa.

Tämä luku jakautuu kuuteen alalukuun, joissa jokaisessa esittelen yhtä mahdollisuuksien kokonaisuutta, jonka draamakasvatuksen menetelmät voivat tutkimukseni mukaan tarjota ilmastokasvatuksen toteuttamiselle. Nämä kokonaisuudet ovat 1) tietojen ja ajattelun taitojen kehittyminen, 2) ihmisenä kasvaminen, 3) yhteinen toimiminen ja vallan siirtyminen, 4) vapautuminen ja voimaantuminen, 5) tunteiden herääminen ja käsittely sekä 6) etäännyttämisen suoja.

6.2.1 Tietojen ja ajattelun taitojen kehittyminen

Varhaiskasvatusalan asiantuntijat määrittivät työpajojen ilmoittautumislomakkeissa draamakasvatuksen käsitettä, tässä yhteydessä monet osallistujat mainitsivat draamakasvatuksen mahdollisuuden lasten tietojen lisäämisessä.

Draaman kautta opitaan asioita

Käytetään draaman keinoja jonkun aiheen/aiheiden käsittelyssä ja niistä oppimisessa.

Draama kasvatuksessa käytetään eri ilmaisun keinoja uuden asian oppimisessa tai jonkin tiedon syventämisessä. Draama menetelmänä tukee ymmärrystä.

Työpajoissakin käytiin keskustelua siitä, kuinka draamakasvatuksen avulla on mahdollista oppia erilaisista ilmiöistä, eli saada tietoja. Osallistujan puhe työpajassa kuvaa draamakasvatuksen kokonaisvaltaisuutta menetelmänä:

Mut sit täs kuitenkin on sit just se draaman avulla oppiminen eli sit jos on joku ilmiö, ni et must se on tavallaan tosi semmonen win win se draama, koska siin voi oppii siit ilmiöstä ja sit se samalla palvelee sitä itsen niinku kasvua, ja just pienten lasten kanssa ni se että sitä voi tehdä tosi sieltä varhaisesta vaiheesta lähtien ni et siin opitaan siit ilmiöstä mutta mikä ettei jos samalla voi niinku tukea sitä omaa niinku kasvua ja niit taitoja olla niinku vuorovaikutukses muiden kanssa ni sillee

Osallistujat mainitsivat myös, että ajattelun taidot ja mielikuvitustaidot voivat kehittyä draaman avulla.

Draama on just herkullinen siitä ku voi käsitellä niitä asioita ilman et käsitellään sitä, sitä niinku aktuaalista ongelmaa vaan käsitellään mielikuvitusongelmia, joiloin se ajattelun taidot, mielikuvitustaidot, kaikki nää, kuitenkin saa sitä, mikä on ikään kuin se tavote kuitenkin. Et sit joskus tulevaisuudessa lapset ovat mielikuvitusrikkaita, ratkaisukeskeisiä yksilöitä.

Ajattelun taitoihin sisältyy myös ongelmanratkaisun taidot. Työpajojen prosessidraamassa ratkaisimme ongelmaa draaman maailmassa ja osallistujat kokivat sen mielekkäänä. Usea osallistuja mainitsi ratkaisujen keksimisen ja ideoimisen työpajan parhaaksi anniksi ja pohti, millaista olisi toteuttaa sellaista työssään lasten kanssa.

Kivaa niinku keksiä ja kehitellä niitä, ideoida niitä mitä vois tehdä

Nii siihen ilmastoasiaan että, et tota, kylhän se palvelee paljon muutaki, niinku se että mitä voin tehdä, jotta asiat etenee, nii, semmost ongelmanratkasuu

Voin kuvitella et jos lapsiryhmässä ois kysyny ton saman kysymyksen, että mites me nyt ratkastaan tää, ni sielt ois tullu saman tien ne ratkasut eikä ois ollu epäilystäkään, ni sit voi kuvitella et siin ois taas just helppo tukea, et hyvä tehäänpäs näin ja unohtaa se oma kyynisyys sitte hetkeks siinä

Yksi osa ilmastokasvatusta on ilmastomuutosta koskevan tiedon käsitteleminen (Tolppanen ym. 2017, 460), ja draamakasvatuksen menetelmät tarjoavat yhdenlaisen mahdollisuuden tähän tiedon käsittelemiseen. Ilmastoan liittyvä tieto yksistään on arvotonta, jos sitä ei käytetä, sovelleta tai kyetä arvioimaan kriittisesti (Tolppanen ym. 2017, 460). Prosessidraamassa osallistujilta edellytetään ajattelua, havainnointia, mielikuvitusta ja tulkintaa (O'Neill 1995, 1). Prosessidraamamenetelmän tavoitteena pidetään muun muassa ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä (Kana & Aitken 2007, 700). Prosessidraamassa opettaja usein esittelee jonkin jännitteen tai ongelman, jota osallistujat sitten pyrkivät ratkaisemaan draaman keinoin (Kana & Aitken 2007, 703). Kriittisen ajattelun lisäksi ilmastomuutosilmiön ymmärtämiseen ja mahdollisten ratkaisujen kehittämiseen tarvitaan luovaa, uudistavaa ajattelua. Tähän soveltuu hyvin ryhmässä työskentely, jolloin opettaja antaa tilaa oppilaiden luovuudelle. (Tolppanen ym. 2017, 461) Draama-

kasvatuksen menetelmiä käyttäen voidaan lisätä oppijoiden tietoa ilmastomuutoksesta sekä kehittää heidän kykyään ajatella ilmastomuutosilmiöön liittyviä asioita kriittisesti ja luovasti.

6.2.2 Ihmisenä kasvaminen

Tutkimuksen osallistujat toivat työpajojen keskusteluissa esiin ajatuksiaan siitä, miten draamakasvatuksen menetelmien avulla on mahdollista kehittää itsetuntoa ja itsen kasvua, kasvamista ihmisenä.

Samalla niinku sitä omaa itsetuntoa ja itse- omaa minääs kasvattaa samalla mun mielestä hirveen paljon, et sä kokoajan vertaillet ittees ja katsot ja mietit ja semmost prosessia kokoajan

Samalla voi niinku tukee sitä omaa kasvua

Osallistujat näkivät, että draamakasvatuksella voi vaikuttaa myös maailmankuvaan. Yksi osallistuja kertoi työpajassa omista kokemuksistaan teatteri- ja draamaharrastuksen vaikutuksista hänen omaan kasvuunsa ja kehitykseensä.

Se on ollut tosi iso osa mun niinku kasvamista ihmisenä ja se on ollu tosi iso osa mun niinku sekä oman ilmasun totta kai kehitystä ja maailmankuvan kehitystä mut myös niinku ihan itsetunnon ja semmosen kehitystä

Draamakasvatuksen teorian mukaan ihmiset voivat draaman avulla ikään kuin keksiä itsensä uudelleen ja ymmärtää mitä voivat olla (O'Neill 1995, 80). Draama voi antaa uusia näkökulmia itseän, todellisuuteen, toisiin ihmisiin, luontoon ja elämään ylipäätään (Heikkinen 2016, 33). Prosessidraama tarjoaa osallistujille mahdollisuuden tutkia erilaisia arvoja ja identiteettejä ja kokeilla erilaisia versioita ihmisyydestä.

Arvot, identiteetti ja maailmankuva luovat perustan ilmasto-oppimiselle, joten kasvattajalla tulisi olla valmiuksia auttaa opiskelijaa refleктоimaan omaa maailmankuvaansa ja yhteiskunnassa vallitsevia arvoja sekä auttaa häntä tarkastelemaan, ovatko nämä ristiriidassa ilmastomuutoksen hillinnän ja sopeutumisen kanssa (Tolppanen ym. 2017, 461). Tutkimukseni mukaan draamakasvatuksen menetelmät voivat tarjota työkaluja tällaiselle maailmankuvan kehittämiseksi sekä reflektoinnille.

Prosessidraaman avulla voi oppia sekä siitä mitä olemme, että siitä, mitä voimme olla. (O'Neill 1995, 91.) Ihmisenä kasvaminen ja mahdollisuuksien pohtiminen voikin siis linkittyä tulevaisuuden visioimiseen. Tulevaisuuden pohtiminen ja visioiminen on keskeinen ilmastokasvatuksen osa-alue (Tolppanen ym. 2017, 464). Draamakasvatuksen menetelmät voivat tarjota mahdollisuuksia myös tämän ilmastokasvatuksen osa-alueen toteuttamiseen.

6.2.3 Yhteinen toimiminen ja vallan siirtyminen

Esittelen seuraavaksi tutkimustulostani siitä, miten varhaiskasvatusalan asiantuntijat näkevät draamakasvatuksen tarjoamat mahdollisuudet liittyen yhteiseen toimimiseen, vallan siirtymiseen ja tasavertaisuuden luomiseen. Ilmoittautumislomakkeiden kirjoituksissa osa tutkittavista mainitsi yhteisen tekemisen ja toiminnallisuuden määrittellessään draamakasvatuksen käsitettä.

Toiminnallista ja leikillistä mielikuvituksen herättelyä, jonka avulla arjen tuttuja ja tuntemattomia tilanteita voidaan "tuunata".

Sen avulla voi monipuolisesti käsitellä vaikeitakin asioita ja saada omia ajatuksia näkyväksi yhdessä tekemisen kautta

Yhdessä toimimista ja sen luomaa tasavertaisuutta pidettiin työpajojen keskusteluissa draamakasvatuksen mahdollisuuksina. Osallistujat puhuivat siitä, miten draamakasvatus on aina yhdessä tekemistä ja miten draamakasvatuksen avulla voidaan luoda tasavertaisuutta lapsiryhmään.

Ehkä se draamakasvatukses on myöski se et sä oot koko ajan toisten kanssa tekemisissä

Mul on joku semmonen ajatus että koska on erilaisia lapsia ja toiset on hyvin arkoja ja vetäytyviä, toiset sit just päinvastoin ja sitte kunkin niinku tavallaan haasteita tuetaan tai niitä, niitä niinku, ei haasteita vaan ehkä ehkä sit et toiset tavii enemmän sitä niinku taitoa rauhottua ja toiset taas tarttis enemmän sitä taitoa tai kykyä niinku liittyä leikkii tai tälle, ni sit mä ajattelen et ehkä niinku jos pyrkis sillee rakentaa niit draamajuttuja että se tarjoais niille niinnku eri, tavallaa, kummalleki tyypille sitä tavallan harjotusta siihen ja niit keinoja, et ku näkee minkälaiset ne lapset siin ryhmässä ni sit et okei et toi tarvii tollasta ja toi tollasta ja sit yrittäis sen mukaan niit hajoitteita miettii et sit sais semmosen niinku hyvän, et kaikki uskaltaa, kukaan ei kumminkaan lii-kaa ota tilaa vaan niinku ois se semmonen hyvä yhteisfiilis

Lasten välisen yhteistoiminnan ja tasavertaisuuden lisäksi keskusteluissa tuli esiin se, että draamakasvatuksessa myös opettaja ja oppilaat toimivat yhdessä ja usein melko tasavertaisesti:

Se on semmonen niinku vapaa tila, missä yhdessä tutkitaan sitä asiaa eikä tavallaan niinkö semmosella tiedollisella tasolla vaan niinku sen toiminnan kautta. Ehkä se ajatus mulle tuli. Ja tavallaan et se on semmonen kollektiivinen tapa ajatella yhdessä niiden lasten kanssa

Draamakasvatuksen mahdollisuuksina mainittiin myös vuorovaikutustaitojen ja ilmaisutaitojen kehittyminen. Itsensä ilmaiseminen tuli mainituksi useaan kertaan ilmoittautumislomakkeiden kirjoituksissa draamakasvatuksen käsitteestä.

Luovaa itseilmaisua

Itsensä ilmaisun, mielikuvituksen, teatterin ja heittäytymisen kautta oppimista

Itseilmaisuun rohkaisemista ja sen tukemista, yhteistoimintaa, tapa tutkia maailmaa kokemusten ja tekemisen pohjalta

Työpajoissa keskusteltiin draamakasvatuksen mahdollisuuksista vuorovaikutustaitojen kehittämisessä.

Niit taitoja olla niinku vuorovaikutukses muiden kanssa

Aikuisten ja lasten yhteinen toimiminen draamakasvatuksessa voi työpajojen osallistujien mukaan vaikuttaa valta-asemiin ryhmässä. Yhdessä työpajassa keskusteltiin paljon siitä, miten lasten ja toisaalta opettajan tai muun aikuisen roolissa oleminen voi luoda uudenlaisia valta-asetelmia.

Se vallan siirtyminen siitä et ku opettaja yleensä on se jolla on se, niinku ikäänku valta- asema siellä, että minulla on tieto, ja yhtäkkii se kääntetäänki ympäri että se opettaja häivyttääki sen oman, oman tiedollisen valtansa ikäänku sinne leikillisen roolin tai jonku nukenkäyttämisen taaksi ni sit se lapsi saaki sen, just niinku sä sanoit voimaantumisen siitä että nyt minä tiedän

Osallistujat nostivat draamakasvatuksen mahdollisuutena esiin myös sen, miten draamakasvatustilanteissa ei useinkaan ole oikeaa tai väärää vastausta, vaan kaikkien vastaukset, ajatukset ja mielipiteet ovat yhtä oikeita ja hyviä. Draamakasvatus näyttäytyi varhaiskasvatusalan asiantuntijoille keinona lisätä tasavertaisuuden kokemusta lasten ja aikuisten välillä. Työpajoissa osallistujat puhuivat siitä, miten draamakasvatuksessa jokainen voi osallistua omalla tavallaan.

*Mut ehkä tälle draamakasvatukses mun mielest on kiva myös
se sama ku musiikissa tai no missä tahansa taiteessa et siihen voi osallistuu niin
monella tavalla ja siin ei oo sitä oikeeta vastausta*

Nii ehkä siit jäi vähän semmonen olo et voi ehottaa mitä vaan

*Mitä ikinä mieleen tulee ni sen voi sanoo ääneen eikä se oo väärin, se on ihan
yhtä oikein ku jonkun toisen ajatus*

Draamakasvatus, mukaan lukien prosessidraama, onkin nimenomaan yhteistä toimimista (O'Neill 1995, 1). Draamakasvatuksessa pyritään siihen, että draamaopettaja ja oppijat toimivat ja tutkivat yhdessä (Heikkinen 2016, 35). Prosessidraamassa opettaja tai draaman ohjaaja usein osallistuu oppilaiden rinnalla ja ottaa yhden tai useamman roolin (Kana & Aitken 2007, 700).

On sanottu, että prosessidraama on lähes määritelmällisesti perinteisten tieto-, valta- ja johtamisrakenteiden haastamista (Kana & Aitken 2007, 700). Prosessidraama voi kääntää päälaelleen opettajan ja oppilaiden välisen suhteen tieto- ja auktoriteettirakenteita. Kun opettaja ottaa itse roolin, hän voi kokeilla monenlaisia sellaisia asemia, mitä perinteisessä opetuksessa ei ole opettajalle saatavilla (Kana & Aitken 2007, 701). Roolien ja draaman maailmojen avulla lapset voivat olla draamatoiminnassa tietävämmässä, taitavammassa ja voimakkaammassa asemassa kuin opettaja. Jos opettajalla esimerkiksi on sellainen rooli, missä hän ei tiedä mitään, se voi mahdollistaa oppilaille uudenlaisen aseman roolissa, jossa he ovat asiantuntijoita opettajan sijaan (Kana & Aitken 2007, 702). Draamallisten menetelmien tärkeä ominaisuus on se, että ne purkavat valtavirtaisia moderneja kulttuurisia rakenteita, jotka ovat kriisissä (Heikkinen 2016, 31). Draamaa voidaan käyttää vaihtoehtoisten tulevaisuuksien ja vaihtoehtoisen yhteistyötapojen tutkimiseen sekä yhteiskunnallisten asioiden käsittelyyn (Heikkinen 2016, 32).

Samoin kuin minun tutkimuksessani, myös aiemmissa tutkimuksissa draamaprosessien osallistujat ovat raportoineet siitä, miten heillä on mahdollisuus ja varmuus sanoa mitä he ajattelevat sen sijaan, että sanoisivat sellaisia asioita, mitä muut haluavat kuulla (Heikkinen 2016, 35). Ilmastomuutokseen liittyvässä opetuksessa ja kasvatuksessa on tarpeen korostaa kriittisyyden ja muutoksen tarvetta suhteessa vallitseviin toiminta- ja ajattelutapoihin (Tolppanen ym. 2017, 458). Draamakasvatuksen mahdollistama erilaisten valta-asetelmien ja erilaisten

toimintatapojen sekä tulevaisuuksien tutkiminen voi tarjota välineitä ilmastokasvatuksessakin olennaiseen toiminta- ja ajattelutapojen kriittiseen tarkasteluun. Yhteisen toimimisen mahdollistama vallan siirtyminen kohti tasavertaisuutta liittyy ilmastokasvatuksen polkupyörämallin osa-alueista nähdäkseni motivaation ja osallisuuden lisäämisen osa-alueeseen. Jotta ilmastokasvatus olisi motivoivaa, sen ei tule kuvata ilmastonmuutosta etäisenä ongelmana, eikä liian vaikeana ymmärtää ja on tärkeää, että oppilaita kannustetaan tukemaan toistensa osallisuutta (Tolppanen ym. 2017, 463). Tulkintani mukaan draamakasvatuksen keinot voivat edistää tasavertaisuutta, kaikkien osallistumista ja kuulemista. Draamakasvatuksen menetelmät voivat siten tarjota mahdollisuuksia motivaation ja osallisuuden toteutumiseen ilmastokasvatuksessa.

6.2.4 Vapautuminen ja voimaantuminen

Työpajojen osallistujat toivat keskusteluissa esiin vapautumisen ja voimaantumisen käsitteet. Nämä käsitteet liittyvät läheisesti edellä kuvaamiini vallan siirtymiseen ja tasavertaisuuteen. Prosessidraamassa rooleissa olevia osallistujia kannustettiin käyttämään taikavoimia, minkä osa osallistujista koki vapauttavana.

Mä rupesin miettiä niit taikavoimia, ne oli jotenki niin vapauttavia

Miten voimaannuttavaa se on tehdä tämmösii harjoituksia

Mun mielest se on myös mikä tässä niinku vapauttaa on se, että täs ei oo, tai siis että me ollaan tasavertaisia tässä

Voimaannuttavana pidettiin myös sitä, ettei prosessidraamassa ollut oikeita tai vääriä vastauksia.

Miten voimaannuttavaa se on tehdä tämmösii harjoituksia et tota, että ku se on sitä semmost tajunnan virtaa ja sitte ei oo mitään vääriä vastauksia

Kuten kirjoitin edellä, käytiin työpajoissa keskustelua siitä, miten roolien avulla voidaan muuttaa valta-asetelmia, ja lapsella voi olla tietävämpi rooli kuin opettajalla. Työpajojen osallistujat keskustelivat siitä, kuinka tällainen asetelma voi voimaannuttaa lapsia.

Vois kuvitella et siinä se lapsi tavallaan tuntee itsensä hirveen tärkeeks, et hän on nyt se joka tietää ja hän tässä pystyy kertomaan

On väitetty, että prosessidraaman osallistujat voivat kokea voimaantumista, koska ovat draaman maailmassa suojassa todellisen maailman seurauksilta ja että etäisyyden tunne tarjoaa tietynasteista vapautumista (Kana & Aitken 2007, 701).

Nuorten voimaannuttaminen on tärkeä osa ilmastokasvatusta (Schreiner ym. 2005). Tutkijat ovat todenneet, että voimaantumiseen pyrkivän kasvatuksen ja koulutuksen tulee sisältää yhteistyöhön perustuvia menetelmiä, kriittisyyteen kannustamista ja aktiivista osallistumista vastausten etsimiseen (Schreiner ym. 2005, 12). Draamakasvatuksessa ja etenkin prosessidraamassa korostetaan juuri yhteistä toimimista, kriittistä ajattelua ja ratkaisujen etsimistä yhdessä, mitkä voivat näin ollen edistää voimaantumista, johon ilmastokasvatuksessa pyritään. Ilmastokasvatuksen polkupyörämallissa (Tolppanen ym. 2017) käytettyjen käsitteiden motivaatio ja osallisuus voidaan nähdä olevan lähellä voimaantumisen käsitettä. Voimaannuttaminen voidaan määritellä itseluottamuksen ja itsevarmuuden antamiseksi (Schreiner ym. 2005, 7). Jotta lapset ja nuoret kokevat ilmastokasvatuksen motivoivana, on olennaista korostaa, että yhteiskuntaa pystytään muuttamaan (Tolppanen ym. 2017, 463). Kun ihminen voimaantuu, hän kokee, että hänellä on vaikutusvaltaa (Schreiner ym. 2005, 7).

6.2.5 Tunteiden herääminen ja käsittely

Tutkimuksen osallistujat mainitsivat tunteiden sekä kokemusten käsittelyn yhtenä draamakasvatuksen mahdollisuutena. Tunteet tulivat mainituksi sekä ilmoittautumislomakkeiden kirjoitelmissa että työpajojen keskusteluissa. Työpajojen ilmoittautumislomakkeessa, jossa pyysin osallistujia kirjoittamaan draamakasvatuksen käsitteestä, osa osallistujista määritteli tunteiden ja kokemusten käsittelyn osaksi draamakasvatusta:

Draaman keinoin käsitellään esimerkiksi tunteita tai lapselle vaikeita asioita, kuten vaikka syrjäytymistä tai kiusaamista

Draamakasvatuksen keinoin voidaan tyypillisesti harjoitella itseilmaisua sekä esimerkiksi kehittää yhteistyötaitoja, pohtia erilaisia skenaarioita ja ongelmanratkaisua, harjoitella tunnetaitoja yms.

Työpajoissa keskusteltiin paljon siitä, miten draamakasvatuksen keinoin voidaan käsitellä lasten tunteita ja kokemuksia. Draamakasvatuksen mahdollisuuksista keskusteltiin sekä ennen ohjattua prosessidraamaa että sen jälkeen. Työpajan alussa osallistujat ilmaisivat ajatuksiaan draamakasvatuksen mahdollisuuksista muun muassa seuraavasti:

Mä luulen et se on, saattaa olla monelle niinku hirveen hyvä keino käsitellä vaik omia tunteita

Pystyy myöskin käsittelemään niit omia tuntemuksiaan sen avulla ja omia kokemuksiaan

Luontosuhteen vahvistaminen ja sit toisaalta se niinku sellanen empatian herättäminen niinku luontoo ja ympäristöä kohtaan ni se, se draamakasvatus vois olla siinä tota jotenki avainasemassa

Prosessidraaman jälkeen osallistujat toivat esiin ajatuksiaan siitä, miten esimerkiksi prosessidraama voi mahdollistaa lasten ilmastonmuutokseen liittyvien tunteiden käsittelemistä:

Mun mielestä itse asiassa tässä keijuplaneettajutussa oli hyvää kanssa se, että tässähän on itse asiassa niin, et jos joku lapsi ei tietäi ilmastonmuutoksesta, ni ei se tätä niinku ajattele sitä kautta, mut sit taas lapsi joka satais olla ahistunu siitä ni pystyis käsittelee sitä

Yksi osallistuja toi esiin ajatuksensa siitä, kuinka draamakasvatuksen menetelmät voivat tarjota mahdollisuuksia myös aikuisen tunteiden käsittelyyn:

Tämmönen niinku draama ja satumaailma vois olla itelle kans tapa käsitellä niit tunteita

Jo olemassa olevien tunteiden käsittelemisen lisäksi työpajojen osallistujat puhuivat siitä, miten draamakasvatus voi herättää uudenlaisia tunteita. Tutkittavat mainitsivat muun muassa, että toteuttamamme prosessidraama herätti heissä positiivisia tunteita kuten iloa, toivoa ja innostumista.

Mua ei ahistanu yhtään, vaikka aihe kuitenkin oli niinku sinänsä ahistava aihe, mutta ku se tuotiin tällä tavalla esille ja käsiteltiin tällä tavalla ni siit jäi kauheen positiivinen olo itelle

Työpajan lopuksi pyysin osallistujia mainitsemaan yhden asian, jonka he haluavat ottaa työpajasta mukaansa. Tässä yhteydessä osa tutkittavista mainitsi positiivisia tunteita, mitä heissä oli herännyt työpajan aikana:

Innostumisen just sen lamaantumisen vastakohdas, et täs oli paljon kaikkee innostavaa

Ehkä sellasta iloa ja toivoa

Yksi osallistuja ilmaisi ajatuksensa siitä, että draamakasvatuksen avulla voisi herättää lapsissa tunteita kuten empatiaa luontoa ja ympäristöä kohtaan:

Luontosuhteen vahvistaminen ja sit toisaalta se niinku sellanen empatian herättäminen niinku luontoo ja ympäristöö kohtaan ni se, se draamakasvatus vois olla siinä tota jotenki avainasemassa

Draamakasvatuksen teoria tukee tutkimuksessani esiin tullutta ajatusta siitä, että draaman keinoin oppijat voivat muun muassa jakaa ahdistuksenaiheitaan, kuunnella toistensa kokemuksia, ilmaista itseään ja tulla kuulluksi (Johnson 2001, 113). Pienten lasten kehityksessä ja tunteiden ilmaisussa nukeilla leikkimisellä on arvokas rooli. Nuket mahdollistavat lapsen itseilmaisua ja erityisesti käsinukkein lapsi voi heijastaa tunteensa, kun hän ikään kuin herättää käsinukkeen henkiin (Remer & Tzuriel 2015, 357). Pienten lasten on hankala ilmaista tunteitaan keskustelemalla, yhteyden lasten maailmaan saa paremmin tarinoiden, nukkejen ja leikin keinoin (Remer & Tzuriel 2015, 358). Tarinan turvallinen konteksti voi auttaa ilmaisemaan tunnereaktioita (Johnson 2001, 113).

Tutkimukseni mukaan draamakasvatuksen menetelmien avulla voidaan herättää positiivisia tunteita, vaikka käsiteltäisiinkin vaikeaksi miellettyä aihetta, kuten ilmastonmuutosta. Yhtenä draamakasvatuksen mahdollisuutena tutkimuksessani näyttäytyi empatian herättäminen. Negatiivisuuden sijaan ilmastokasvatuksen olisikin hyvä herättää toivoa ja myötätuntoa ihmisissä (Tolppanen ym. 2017, 464). Prosessidraamassa rooliin astuminen ja asioiden tarkastelu uusista näkökulmista kehittää empatiakykyä (Kana & Aitken 2007, 700). Oppijat voivat toimia roolissa, josta käsin on hyvin erilainen näkökulma, kuin mikä heidän oma näkökulmansa on ja heitä voidaan haastaa tarkastelemaan asioita uudesta suunnasta käsin (Kana & Aitken 2007, 700). Draaman avulla voidaan luoda olosuhteet sille, että pystytään ottamaan mielikuvituksellinen loikka toisten ihmisten ajatuksiin ja tunteisiin leikkillisessä viitekehyksessä (Heikkinen 2016, 38). Draamakasvatuksen keinoin oppijat voivat ottaa esimerkiksi jonkin eläimen tai kasvin roolin, jos tavoitteena on empatian herättäminen luontoa ja luontokappaleita kohtaan. Empatia-

taitoja tarvitaan luonnon ja ihmisten välisten yhteyksien ymmärtämisen eli ekologisen lukutaidon kehittymiseksi (Wong & Kumpulainen 2019, 96). Empatiakyky vaikuttaa myös siihen, teemmekö ympäristötekoja (Tolppanen ym. 2017, 462).

6.2.6 Etäännyttämisen suoja

Työpajojen keskusteluissa nousi esiin roolin suoja ja etäännyttäminen muun muassa tunteiden ja vaikeiden aiheiden käsittelyn apuvälineenä. Yksi osallistuja mainitsi etäännyttämisen esimerkiksi roolihahmojen avulla myös ilmoittautumislomakkeessa kysyttäessä draamakasvatuksen käsitteen merkityksestä:

Draamakasvatuksen avulla voidaan käsitellä monenlaisia, vaikeitakin aiheita ja ilmiöitä: etäännyttäminen eli esimerkiksi roolihahmot auttavat tässä. Näihin menetelmiin liittyy myös vahvasti tunteet sekä toisaalta turvallisen ilmapiirin luomisen vaatimus.

Työpajoissa keskusteltiin siitä, miten lapsen ottama rooli ja toisaalta aikuisen ottama rooli voivat vaikuttaa lasten toimintaan. Osallistujat pohtivat sitä, että voisiko osallistumista helpottaa se, jos lapsi on roolissa eikä niin sanotusti paljaana omana itsenään.

Kun sun ei tarvii olla niinku paljaana omana ittenäs siinä vaan sä voit roolin kautta...

Lapset sais ennen sitä valita itellensä niinku rooliasun vaikka meidän muskariin ja sitte siellä niinku osallistua, joku semmonen mikä on kuitenkin, mis kysytään niiden osallistumista, ni helpottaisko se, oisko se niinku, vaikuttaisko se siihen

Niinku et se roolittaa toiseen rooliin ku missä on yleensä ja sitä kautta tukee sitä lapsen niinku sitä autonomiaa, tuottavaa puhetta siitä et sen ei tarte tuottaa sitä sen opettajan kautta tai sitä mitä se opettaja haluaa

Mä oon pitänyt ainaki siis tämmösistä vaikeista aiheista draamakasvatusta koska sit se lapsi pystyy niinku käsittelemään sen jonkun hahmon kautta tai jonkun muun kautta

Osallistujat puhuivat myös siitä, miten aikuisen ottama rooli luo lapselle etäisyyttä opettajaan ja etäisyyttä todellisuuteen ja lapsi voi esimerkiksi puhua ikään kuin jollekin toiselle henkilölle, vaikka puhuisi tosiasiaassa opettajalle. Yksi osallistuja kertoi käyttäneensä lapasia ikään kuin käsinukkeina ja kuinka se oli vaikuttanut lasten käyttäytymisen:

*Vedän ne esiin ja sit se jotain, sit lapset on ihan liekeis ja sit ne ker-
tois niinku ihan mitä vaan, ni siis lapanen, joka vaan alkaa puhuu niille, siis
sille ummet ja lammet niinku kaikki sanoo sille*

Etäännyttäminen on hyvä keino osallistujien mukaan erityisesti silloin, kun käsi-
teltävä aihe on iso ja vaikea. Draamakasvatuksen avulla voidaan luoda etäisyyttä
käsiteltävään aiheeseen roolihahmojen ottamisen lisäksi myös muilla keinoilla,
kuten aiheen siirtämisellä mielikuvitusmaailmaan. Työpajoissa keskusteltiin draa-
makasvatuksen mahdollisuuksista luoda etäisyyttä käsiteltävään aiheeseen:

*Draama on just herkullinen siitä ku voi käsitellä niitä asioita ilman et käsitellään
sitä, sitä niinku aktuaalista ongelmaa*

Draamakasvatuksen teoriassa etäännyttämisestä käytetään käsitettä esteettinen
kahdentuminen (Heikkinen 2016, 33), jolla tarkoitetaan roolin, paikan ja ajan kah-
dentumista. Voimme draaman avulla olla samaan aikaan sekä draaman maail-
massa että esimerkiksi luokahuoneessa, samaan aikaan voimme olla esimer-
kiksi keijun roolissa ja silti myös oma itsemme. Prosessidraamassa roolilla on
usein etäännyttävä vaikutus (O'Neill 1995, 85). Draamakasvatuksessa osallistu-
jien tietoisuutta kahdesta maailmasta, draaman maailmasta ja luokahuoneesta,
pidetään huolellisesti yllä käyttämällä selkeitä siirtymiä rooliin ja roolista pois
(Kana & Aitken 2007, 701).

Etäännyttämisen suoja ei suoranaisesti kytkeydy mihinkään yksittäisen ilmasto-
kasvatuksen osa-alueeseen, mutta tulkitsemme, että tutkimukseen osallistuneet var-
haiskasvatusalan asiantuntijat näkevät etäännyttämisen sellaisena draamakas-
vatuksen mahdollisuutena, mistä voi olla hyötyä ilmastokasvatuksen toteuttami-
nessa. Draaman tuoma etäisyys voi osallistujien mukaan helpottaa vaikeiden asi-
oiden käsittelyä, ja ilmastomuutosta pidetään yleisesti vaikeana ja hankalana
aiheena, jopa pirullisena ongelmana (Tolppanen ym. 2017, 457).

7 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi on tärkeä osa tutkimusta. Tässä luvussa kirjoitan arvioitani oman tutkimukseni luotettavuudesta ja uskottavuudesta sekä tutkimuksen rajoituksista pyrkien refleksiivisyyteen. Refleksiivisyydellä tutkimuksessa tarkoitetaan useimmiten herkistymistä tutkijan vaikutukselle tutkimukseen sen kaikissa vaiheissa, mutta laajemmin sillä voidaan tarkoittaa sen ymmärtämistä, miten eri kontekstit lähtien tutkijan asemasta ja käyttämisestä käsitteistä ja välineistä aina tutkimuksen yhteiskunnallisiin ehtoihin vaikuttavat tutkimukseen (Högbacka & Aaltonen 2015, 9-10). Refleksiivisyys tarkoittaa myös oman tutkimusasetelman rajallisuuden havaitsemista ja hyväksymistä (Salo 2015, 186). Luotettavuuden ja uskottavuuden arvioinnin lisäksi pohdin tässä luvussa tutkimukseni eettisiä näkökulmia ja esittelen tutkimusprosessin aikana tekemäni eettiset ratkaisut.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen arvioinnissa käytetään usein uskottavuuden käsitettä luotettavuuden käsitteen rinnalla. Tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen todenperäisyyttä voi laadullisessa tutkimuksessa olla mahdoton osoittaa, mutta sen sijaan lukijalle voi tarjota välineet arvioita, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan kannalta uskottava (Kiviniemi 2018, 72). Tutkimuksen uskottavuutta lisää se, että tutkimuksen toteutus on kuvattu tarkkaan niin, että lukijan on helppo ymmärtää tehdyt valinnat ja niiden perustelut. Olen tässä tutkielmassani pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen vaiheet selkeästi ja avoimesti raportoimalla aineiston hankkimisen ja analysoimisen prosessit. Lisätäkseen avoimuutta ja uskottavuutta, olen lisännyt tulosten raportoinnin lomaan suoria lainauksia tutkimusaineistosta. Olen pyrkinyt valitsemaan lainaukset niin, että ne ovat relevantteja tutkimuskysymysteni kannalta ja että ne valottavat tekemääni analyysiä ja tulkintoja. Joskus laadullisissa tutkimuksissa voi käydä niin, että tutkittavaa siteerataan valikoivasti ja tarkoitushakuisesti tukemaan tutkijan jo valmista argumenttia (Salo 2015, 184). Tämä riski oli olemassa myös minun tutkimuksessani, sillä minulla oli tutkimusta tehdessä oma esioletus siitä, että draamakasvatuksen menetelmät voisivat varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden näkö-

kulmasta tarjota monia mahdollisuuksia ilmastokasvatuksen toteuttamiseksi varhaiskasvatuksessa. Välttääkseni tarkoitushakuisuutta, olen tehnyt analyysia ja tulkintoja nojaten aiempaan tutkimukseen ja teoriaan sekä ilmastokasvatuksesta että draamakasvatuksesta. Olen pyrkinyt ajattelemaan teorian kanssa, lukemaan aineistoa teoreettisista kehyksistä käsin (Salo 2015, 181). Teorian kanssa ajattelemisesta huolimatta analyysiini ja tulkintaani on vaikuttanut omat esioletukseni. Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista, että joku toinen tutkija saattaisi löytää samalle aineistolle toisenlaisen luokitusperustan ja painottaa enemmän joitakin muita aineistosta löydettäviä ulottuvuuksia (Kiviniemi 2018, 72). Tutkielmani on siltä osin rajallinen, että analyysin ja tulkintojen tekoon ei ole osallistunut useampia tutkijoita.

Oma roolini sekä tutkijana että työpajojen ohjaajana on vaikuttanut paitsi siihen, minkälaisia tulkintoja olen tehnyt, myös siihen minkälaista tutkimusaineistoa on muodostunut. Myös suhteeni tutkittaviin on voinut vaikuttaa aineistoon, sillä osa työpajojen osallistujista oli opiskelutovereitani. Uskottavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt tässä tutkielmassa raportoimaan avoimesti omasta roolistani tutkimuksen toteutuksen eri vaiheissa. Suunnittelin itse ohjaamieni työpajojen sisällön ja rakenteen, joten jo siinä vaiheessa valintani ovat vaikuttaneet siihen, minkälaista aineistoa työpajoista syntyi. Valitsin keskustelunaiheet sekä toteutettavat draamakasvatuksen työtavat, jotka olisi voinut valita monella muullakin tavalla. Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä tuoda esiin, miten ja millaisten olettamusten ohjaamana aineistoa on kerätty (Kiviniemi 2018, 71). Olen tässä raportissa kuvannut tutkimuksen toteutuksen prosessia avoimesti ja tarkasti, jotta lukijalle syntyisi selkeä ja todenmukainen kuva tutkimuksen eri vaiheista ja omasta roolistani siinä. Tutkimusprosessin esiin tuomisessa ei ole kyse pelkästä tyylikeinosta, vaan tutkimuksen uskottavuuden kannalta keskeisestä valinnasta (Kiviniemi 2018, 71).

Aineiston hankinta on tutkimuksessani toteutettu ohjaamieni ilmastodraamatyöpajojen yhteydessä. Tämä konteksti on varmasti osaltaan vaikuttanut siihen, minkälaista aineistoa on muodostunut ja minkälaisia tuloksia on saatu. Tutkittava on puhujana kompleksinen, hajanainen ja epätäydellinen (Salo 2015, 185), eikä tut-

kittavien puheesta pidäkään tehdä liian pitkälle meneviä tai yleistäviä johtopäätöksiä. Tilanne, jossa aineisto hankitaan, vaikuttaa väistämättä aineiston muotoutumiseen. Toisenlaisessa tilanteessa tutkittavat saattaisivat ilmaista ajatteluaan eri tavalla. Tutkimukseni tulokset ovat siinä suhteessa rajallisia, että ne käsittelevät varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden käsityksiä ja näkemyksiä vain ilmastodraamatyöpajojen kontekstissa.

Valitsemieni tutkimusmenetelmien avulla löysin vastauksia määrittelemilleni tutkimuskysymyksille. Tutkimuskysymykseni kohdistuivat varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden määrittämiin ilmastokasvatuksesta sekä heidän näkökulmiinsa siitä, mitä mahdollisuuksia draamakasvatus tarjoaa ilmastokasvatuksen toteuttamiselle. Tutkimuskysymysten suuntaisesti tutkittavani olivat varhaiskasvatusalan asiantuntijoita, heidän joukossaan oli varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia sekä varhaiskasvatuksen opettajiksi opiskelevia opiskelijoita. Työpajoihin osallistui myös kaksi Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan yliopisto-opettajaa sekä yksi muuten aiheesta kiinnostunut henkilö. Analysoimalla heidän kirjoitelmiaan sekä keskustelujaan ilmastodraamatyöpajoissa olen löytänyt tietoa heidän määrittämisistään sekä näkökulmistaan ja siten pystynyt vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Tutkimukseni noudattaa tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Järjestämieni työpajojen osallistujia on tiedotettu tutkimusaineiston hankkimisesta työpajaan ilmoittautumisen yhteydessä. Ilmoittautumislomakkeessa mainittiin, että osallistumalla työpajaan osallistuja antaa suostumuksensa tutkimusdatan keräämiseen ja että missä tahansa vaiheessa osallistuja voi keskeyttää osallistumisensa ja kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Työpajojen alussa mainitsin uudestaan aineiston hankkimisesta työpajojen yhteydessä varmistaakseni, että osallistujat ovat tietoisia tutkimukseen osallistumisesta. Olen käsitellyt tutkimusaineistoa niin, että tutkittavien henkilöllisyys ei selviä tutkimusraportista. Video- ja kirjoitelma-aineistoa ei ole luovutettu ulkopuolisille tahoille, vaan se on ollut vain minun hallinnassani. Tutkielman valmistuttua sitoudun tuhoamaan tutkimusaineiston suojatakseni tutkittavien anonymi-

teetin. Työpajojen ilmoittautumislomakkeissa tiedotin tutkittavia aineiston tuhoamisesta viimeistään viisi vuotta sen keräämisen jälkeen. Näillä toimilla olen pyrkinyt huolehtimaan tutkimukseni eettisyydestä.

8 Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut luoda lisää tietoa siitä, mitä varhaiskasvatuksen ilmastokasvatus voisi olla. Olen tässä tutkielmassa tarkastellut varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden määrittämiä ilmastokasvatukselle, sekä sitä, mitä mahdollisuuksia varhaiskasvatusalan asiantuntijat näkevät, että draamakasvatuksen menetelmät tarjoavat ilmastokasvatuksen toteuttamiseksi varhaiskasvatuksessa. Olen hankkimani aineiston ja ilmastokasvatuksen ja draamakasvatuksen teorioiden avulla tehnyt tulkintaa siitä, miten tutkimuksen osallistujien mainitsema draamakasvatuksen mahdollisuudet voisivat tukea ilmastokasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden toteutumista. Aihe on ajankohtainen ja oleellinen, sillä ilmastonmuutos on aikamme keskeisiä ilmiöitä, ja ilmastokasvatuksen toteuttamista varhaiskasvatuksessa on tutkittu toistaiseksi vain hyvin vähän.

Valitsin tutkielmaani draamakasvatuksen näkökulman, sillä draamakasvatuksen menetelmien käyttäminen ilmastokasvatuksessa ei ole juuri tutkittu. Draamakasvatuksen menetelmillä opetukseen voidaan saada toiminnallisuutta ja kokemuksellisuutta (Toivanen 2012, 194), minkä perusteella ennakko-oletukseni oli, että niillä voisi olla mahdollisuuksia nimenomaan pienten lasten ilmastokasvatuksen toteuttamiseen, sillä pienet lapset oppivat muun muassa liikkuen, tutkien ja itseään ilmaisten taiteisiin perustuvassa toiminnassa (Varhaiskasvatussunnitelman perusteet 2018, 22). Ilmastokasvatuksessa sellaiset menetelmät ovat tutkitusti vaikuttavia, joissa panostetaan oppijoiden sitoutumiseen sekä siihen, että tieto tehdään oppijoille henkilökohtaiseksi ja merkitykselliseksi (Monroe ym. 2019). Draamakasvatuksen menetelmissä korostuu oppijoiden oma merkitysten luominen (Heikkinen 2016, 37). Koin, että näitä syistä oli kiinnostavaa tutkia juuri draamakasvatuksen mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen ilmastokasvatuksen toteuttamisessa.

Varhaiskasvatuksen työntekijät ovat ratkaisevassa asemassa siinä, minkälaista toimintaa varhaiskasvatuksessa toteutetaan, joten koin mielekkääksi selvittää

alan asiantuntijoiden määrittämiä ilmastokasvatuksesta sekä heidän näkökulmiin siitä, mitä mahdollisuuksia draamakasvatus voisi tarjota ilmastokasvatuksen toteuttamiseen. Seuraavaksi nostan esiin keskeisimmät tutkimukseni tulokset ja suhteutan niitä aiempiin tutkimuksiin ja teorian tietoon. Sen jälkeen pohdin tutkimukseni rajoituksia ja sitä, mistä näkökulmista varhaiskasvatuksen ilmastokasvatusta olisi hyvä tutkia lisää. Pohdintani lopuksi esitän johtopäätökseni perustuen tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimukseni perusteella varhaiskasvatusalan asiantuntijat määrittävät ilmastokasvatuksen vaihtelevasti, osallistujien kirjalliset vastaukset ilmastokasvatuksen käsitteen merkityksestä olivat hyvin erilaisia keskenään. Osallistujien vastauksista on löydettävissä monia sellaisia asioita, mitä on teoreettisesti määriteltä ilmastokasvatuksen osa-alueiksi (Tolppanen ym. 2017). Keskeisimmät ilmastokasvatuksen osa-alueet tutkimuksen osallistujien määrittelyjen mukaan ovat ilmastomuutokseen liittyvät tiedot ja ymmärrys, ajattelun taidot, toimiminen ilmastoystävällisesti, maailmankuvan ja arvojen kehitys sekä tunnetaidot. Ilmastokasvatuksen polkupyörämallin osa-alueista motivaation ja osallisuuden lisääminen, tulevaisuuteen ohjaaminen ja toiminnan esteiden tiedostaminen olivat sellaisia, mihin liittyviä mainintoja ei juurikaan löytynyt tutkimusaineistosta. Tulosta tarkastellessa tulee ottaa huomioon, että ilmastodraamatyöpajoihin osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja työpajoihin mitä luultavimmin osallistui sellaisia varhaiskasvatusalan asiantuntijoita, jotka ovat keskimääräistä kiinnostuneempia ja siten ehkä myös tietoisempia ilmastokasvatukseen liittyvistä teemoista. Chantal Arokannon tuoreen pro gradu –tutkielman tulokset viittaavat myös siihen, että varhaiskasvatusalan asiantuntijat näkevät ilmastokasvatuksen tehtävänä lisätä lasten tietoja ilmastokasvatuksesta, vahvistaa lasten luontosuhdetta ja opettaa lapsille ilmastoystävällistä arvomaailmaa (Arokanto 2020, 60). Minun tutkielmani tulokset ovat samassa linjassa näiden aiempien tulosten kanssa.

Yksi tutkielmani tuloksista on myös se, että varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden hankalat tunteet liittyen ilmastomuutokseen voivat olla esteenä ilmastokasvatuksen toteuttamiselle. Tutkimuksen osallistujat toivat esiin epävarmuuttaan ja ennen kaikkea huoltaan siitä, että ilmastomuutoksen käsitteleminen lasten

kanssa voi aiheuttaa vaikeita tunteita lapsissa. Opettajien tunteita ja ajatuksia ilmastokasvatukseen liittyen on tutkittu aiemmin jonkun verran (mm. Lombardi & Sinatra 2013; Monroe ym. 2019). Näissä tutkimuksissa tutkimuksen kohteina on ollut kouluikäisten oppilaiden opettajat. Varhaiskasvatuksen opettajien tai muiden varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden ajatuksia ilmastomuutosta käsittelevästä kasvatuksesta ei ole aiemmin tutkittu juuri lainkaan. Tutkielmani tuo siten uutta tietoa varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden ilmastokasvatusta koskevista ajatuksista ja tunteista. Aiemmissa tutkimuksissa opettajien epävarmuus toteuttaa ilmastokasvatusta on liittynyt muun muassa huoliin siitä, miten lasten vanhemmat reagoisivat ja miten ilmastokasvatuksen toteuttaminen vaikuttaisi heidän uskottavuuteensa (Monroe ym. 2019, 792). Tällaisia huolia ei minun tutkimuksessani noussut esiin. Opettajat ovat aiemmissa tutkimuksissa ilmaisseet myös tuntemuksiaan siitä, että heillä ei ole riittäviä tietoja tai taitoja ilmastokasvatuksen toteuttamiseen (Monroe ym. 2019, 792). Viitteitä tämäntapaisiin tuntemuksiin ilmenee myös minun tutkimuksessani. Suurin huoli tutkimukseni osallistujilla liittyi kuitenkin siihen, herättäisikö ilmastomuutoksen käsittely liian vaikeita tunteita lapsissa ja ovatko varhaiskasvatusikäiset lapset liian nuoria käsittelemään ilmastomuutokseen liittyviä asioita.

Nähdäkseni tutkielmani kiinnostavimmat tulokset liittyvät siihen, että draamakasvatuksen menetelmien avulla voidaan tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden näkemysten mukaan toteuttaa monia asioita, jotka ovat keskeisiä ilmastokasvatuksessa. Tutkittavien näkökulmasta draamakasvatuksen avulla voidaan lisätä lasten tietoja ilmiöistä sekä kehittää heidän ajattelun taitojaan. Myös aiemmassa varhaiskasvatuksen ilmastokasvatusta käsittelevässä pro gradu -työssä varhaiskasvatusalan asiantuntijat ovat maininneet, että ilmastomuutokseen liittyvää tietoa voidaan opettaa leikkien, tutkien, draaman ja tarinoiden kautta (Arokanto 2020, 35). Ilmastokasvatuksen interventiotutkimuksia koskevan systemaattisen tutkimuskatsauksen mukaan vaikuttavaa ilmastokasvatusta on sellainen kasvatustoiminta, jossa ilmastomuutosta koskeva tieto tehdään oppijoille henkilökohtaiseksi ja merkitykselliseksi sekä panostetaan oppijoiden sitoutumiseen (Monroe ym. 2019). Tulkitsen, että draamakasvatuksen menetelmät voivat tarjota mahdollisuuksia siihen, että ilmastomuutosta koskeva tieto saadaan esitettyä lapsille merkityksellisellä tavalla. Aiemman

tutkimuksen mukaan roolileikin avulla voidaan sitouttaa lapsia mielikuvitukselliseen ja empaattiseen ajatteluun kannustamalla heitä katsomaan asioita uudesta näkökulmasta (Wong & Kumpulainen 2019, 111). Näin ollen draamakasvatuksen menetelmillä pystytään myös panostamaan oppijoiden sitoutumiseen, minkä on todettu olevan keskeinen tekijä siinä, että ilmastokasvatus on vaikuttavaa (Monroe ym. 2019).

Tutkittavien näkökulmasta draamakasvatuksen avulla voidaan myös tukea lasten maailmankuvan ja identiteetin rakentumista, jotka luovat perustan ilmasto-oppimiselle (Tolppanen ym. 2017). Tutkimuksen osallistujat kokivat, että draamakasvatuksen menetelmien keinoin voidaan edistää lasten itsetunnon ja itsen kasvua. Kuvataidekasvatuksen menetelmillä on aiemman tutkimuksen mukaan ollut vaikutusta oppilaiden näkökulmiin liittyen ilmastonmuutokseen, ja taidekasvatusinterventio on osalla oppilaista kehittänyt itsereflektiotaitoja ja itsetietoisuutta (Bentz & O'Brien 2019, 7-8). Tulokseni antavat viitteitä siitä, että myös draamakasvatuksella voisi olla mahdollisuuksia lasten identiteettiin ja heidän maailmankuvansa rakentumiseen suhteessa ilmastonmuutokseen.

Tutkimukseeni osallistuneiden varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden mukaan draamakasvatuksen menetelmillä voi olla mahdollisuuksia edistää myös ryhmän yhteistoimintaa ja tasavertaisuutta sekä luoda vapautumisen ja voimaantumisen kokemuksia. Draamakasvatuksen menetelmillä on tutkittavien näkökulmasta mahdollista tarjota lapsille kokemuksia täysvaltaisena päätöksentekijänä toimimisesta, joka voi olla voimaannuttavaa ja lisätä motivaatiota yhteisiin asioihin vaikuttamiseen. Yhtenä ilmastokasvatuksen tavoitteena voidaankin pitää nuorten voimaannuttamista toimimaan ympäristön hyväksi (Schreiner ym. 2005, 5). Ilmastokasvatuksessa on tärkeää luoda uskoa siihen, että me ihmiset pysymme muuttamaan yhteiskuntaa (Tolppanen ym. 2017, 463). Uudessa-Seelannissa toteutetulla interventiotutkimuksella on osoitettu paikkansa pitäväksi tutkittavieni ajatus ja huomattu, että kun oppilaat toimivat ekspertin roolissa, he voivat kasvaa johtajan asemaan ja nousta puolustamaan esimerkiksi lasten oikeuksia kuvitteellisessa tilanteessa (Kana & Aitken 2007, 707). Ajattelen samalla tavalla kuin interventiotutkimuksen toteuttaneet tutkijat, jotka uskovat, että tällaisen draamakokemuksen jälkeen oppilaat voivat todennäköisemmin toimia uusien

näkökulmien mukaisesti myös kohdatessaan samantapaisia tilanteita todellisuudessa maailmassa (Kana & Aitken 2007, 708). Draamakasvatuksen menetelmät tarjoavat mahdollisuuksia edistää ilmastokasvatuksessa tärkeitä motivaatiota ja osallisuutta (Tolppanen ym. 2017, 463).

Tutkimukseni mukaan varhaiskasvatusalan asiantuntijat näkevät, että myös tunteiden herättämiseen, ilmaisuun ja käsittelemiseen voidaan käyttää draamakasvatuksen työtapoja. Draamakasvatuksen avulla voidaan teoriansikin mukaan ilmaista tunteita ja vastata niihin (Johnson 2001, 110). Ilmastomuutosta koskevien tunteiden käsitteleminen on yksi oleellinen huomioon otettava osa-alue ilmastokasvatuksessa, ilmastomuutosta koskevien hankalienkin tunteiden ilmaisulle tulee olla tilaa (Pihkala 2018, 560). Osallistujat toivat esiin sen, kuinka draamakasvatuksen menetelmien avulla voidaan luoda etäisyyttä hankaliin asioihin. Tämä tulos on linjassa draamakasvatuksen teorian kanssa, jonka mukaan draamaopettaja voi auttaa oppijoita tulemaan sinuiksi vaikeidenkin teemojen kanssa (Neelands 1984, 65). Draaman kehiksen tarjoama turvallisuus ja etäisyys voi aiempien tutkimusten perusteella myös muun muassa kannustaa oppilaita kasvamaan johtajuuteen ja aktiiviseen toimimiseen (Kana & Aitken 2007, 707).

Polkupyörämallin kehittäjien mukaan tarvitaan tutkimustietoa siitä, minkälaiset lähestymistavat ilmastokasvatukseen tukevat eri-ikäisiä oppijoita (Tolppanen ym. 2017, 465). Tutkielmani vastaa osaltaan tähän tarpeeseen. Tutkielmani käsittelee varhaiskasvatuksen ilmastokasvatusta kuitenkin vain hyvin rajatusta näkökulmasta. Jatkossa olisi kiinnostavaa ja tärkeää selvittää, minkälaista ilmastokasvatusta varhaiskasvatuksessa toteutetaan tällä hetkellä. Draamakasvatuksen lisäksi olisi myös aiheellista tutkia, miten muita opetusmenetelmiä voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen ilmastokasvatuksessa. Tutkielmani rajautui varhaiskasvatusalan asiantuntijoiden näkökulmiin, enkä tarkastellut varhaiskasvatusikäisten lasten omia kokemuksia, tunteita tai ajatuksia ilmastomuutokseen liittyen. Jotta varhaiskasvatuksen ilmastokasvatusta voisi kehittää edelleen tarkoituksenmukaisella tavalla, olisi tärkeää saada lisää tietoa myös lasten näkökulmasta.

Johtopäätökseni on, että draamakasvatuksen menetelmät tarjoavat paljon mahdollisuuksia ilmastokasvatuksen eri osa-alueiden toteuttamiseen. Kokemuksellisen, toiminnallisen ja kokonaisvaltaisen luonteensa vuoksi draamakasvatuksen menetelmät voivat sopia varhaiskasvatuksen ilmastokasvatukseen hyvin, sillä varhaiskasvatusikäiset lapset oppivat toimien, leikkien ja liikkuen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Draamakasvatuksen menetelmät soveltuvat hyvin vaikeilta ja hankalilta tuntuvien aiheiden käsittelyyn erityisesti draaman tarjoaman etäisyyden ansioista. Ilmastomuutos voi herättää monenlaisia tunteita ja draamakasvatus mahdollistaa tunteiden ilmaisemisen ja niihin vastaamisen. Ilmastokasvatusta ei vielä juurikaan toteuteta varhaiskasvatuksessa ja se voi tuntua monista opettajista vaikealta. Draamakasvatuksen menetelmät voivat antaa konkreettisia keinoja ilmastokasvatuksen toteuttamiseksi myös pienten lasten kanssa. Jotta draamakasvatuksen käyttäminen ilmastokasvatuksen menetelmänä mahdollistuisi, olisi varhaiskasvatuksen opettajille hyvä järjestää täydennyskoulutusta draamakasvatuksen mahdollisuuksista ilmastomuutokseen liittyvien asioiden käsittelyssä. Ylipäätään täydennyskoulutusta liittyen ilmastokasvatukseen varhaiskasvatuksessa tarvitaan, sillä opettajat kokevat epävarmuutta siitä, miten ilmastokasvatusta olisi hyvä toteuttaa.

Lähteet

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2016). Ympäristöaiheiden tieteidenvälisyys yleissivistävän opetuksen haasteena aineenopettajan näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 10(2), 33-50.
- Arokanto, C. (2020). *Ilmastokasvatus varhaiskasvatuksessa*. Pro Gradu. Helsingin yliopisto.
- Belova, N., Ingo, E. & Feierabend, T. (2015). The evaluation of role-playing in the context of climate change. *International Journal of Science and Mathematics Education* 13(3), 165-190.
- Bentz, J. & O'Brien, K. (2019). ART FOR CHANGE: Transformative learning and youth empowerment in a changing climate. *Elementa Science of the Anthropocene* 7(1), 52.
- Busch, K. C, Henderson, J. A. & Stevenson, K. T. (2019). Broadening epistemologies and methodologies in climate change education research. *Environmental Education Research* 25(6), 955-971.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 180-200.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus: Opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. (2016). Drama and Citizenship – Devised Drama for Education. *Journal of social science education* 15(4), 32-39.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 9-31.
- Jeronen, E., Jeronen, J. & Raustia, H. (2009). Environmental Education in Finland – A Case Study of Environmental Education in Nature Schools. *International Journal of Environmental & Science Education* 4(1), 1-23.
- Johnson, C. (2001). Helping Children To Manage Emotions which Trigger Aggressive Acts: An Approach through Drama in School. *Early Child Development and Care* 166(1), 109-118.
- Jorde, D. & Dillon, J. (2012). *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective*. Rotterdam: SensePublishers.

- Kana, P. & Aitken, V. (2007). "She Didn't Ask Me about My Grandma": Using Process Drama to Explore Issues of Cultural Exclusion and Educational Leadership. *Journal of Educational Administration* 45(6), 697-710.
- Kagawa, F. & Selby, D. (2010a). Introduction. Teoksessa Kagawa, F. & Selby, D. (toim.) *Education and climate change*. Lontoo: Routledge, 1-12.
- Kagawa, F. & Selby, D. (2010b). Climate Change Education: A Critical Agenda for Interesting and Dangerous Times. Teoksessa Kagawa, F. & Selby, D. (toim.) *Education and climate change*. Lontoo: Routledge, 241-243.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 62-74.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, Calif. : SAGE
- Kuksa, I., Scriven, N. & Rumney, P. (2011) The Cosmos Project: A Journey to the Stars. *Youth theatre journal* 25(1), 87-100.
- Lehtonen, A. & Cantell, H. (2015). *Ilmastokasvatus osaamisen ja vastuullisen kansalaisuuden perustana*. Suomen ilmastopaneeli: Raportti 1/2015. <https://www.ilmastopaneeli.fi/wp-content/uploads/2018/10/Ilmastokasvatuksen-raportti-9.6.2015.pdf>.
- Lombardi, D., and G. M. Sinatra. (2013). Emotions about Teaching about Human-Induced Climate Change. *International Journal of Science Education* 35 (1): 167–191.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: a guide to classroom practice*. Lontoo: Heinemann Educational Books.
- Neelands, J. & Goode, T. (1990). *Structuring drama work: a handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monroe, M.C., Plate, R.R., Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W.A. (2019). Identifying Effective Climate Change Education Strategies: A Systematic Review of the Research. *Environmental Education research* 25 (6), 791-812.
- Moser, S.C. (2007). More bad news: The risk of neglecting emotional responses to climate change information. Teoksessa Moser, S.C. & Dilling, L. (toim.) *Creating a climate for change and facilitating social change*. New York: Cambridge University Press, 64-80.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: a framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.

Pihkala, P. (2018). ECO-ANXIETY, TRAGEDY, AND HOPE: PSYCHOLOGICAL AND DIMENSIONS OF CLIMATE CHANGE. *Zygon®* 53(2), 545-569.

Pihkala, P. (2019). *Mieli maassa? : ympäristötunteet* Helsinki: Kirjapaja.

Plutzer, E., Mccaffrey, M., Hannah, A.L., Rosenau, J., Berbeco, M. & Reid, A.H. (2016). Climate Confusion among U.S. Teachers. *Science (American Association for the Advancement of Science)* 351, 664-665.

Ratinen, I., Kinni, A., Muotka, A. & Sarivaara, E. (2019). *Kohti ratkaisukeskeistä ilmastokasvatusta*. Suomen ilmastopaneeli. Raportti 9/2019.

Remer, R. & Tzuriel, D. (2015). "I Teach Better with the Puppet" - Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. *American Journal of Educational Research* 3(3), 356-365.

Reunamo, J. & Suomela, L. (2013). Education for Sustainable Development in Early Childhood Education in Finland. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 15(2), 91-102.

Rodricks, D. J. (2015). Drama education as 'restorative' for the third space. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance: 20th Anniversary Issue: Looking Back and Looking Forward*, 20(3), 340-343.

Rousell, D. & Cutter-Mckenzie-Knowles, A. (2020) A systematic review of climate change education: giving children and young people a 'voice' and a 'hand' in redressing climate change. *Children's Geographies* 18(2), 191-208.

Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 166-190.

Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Research*. London; Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Schreiner, C., Henriksen, E. K. & Kirkeby Hansen, P. J. (2005). Climate Education: Empowering Today's Youth to Meet Tomorrow's Challenges. *Studies in Science Education*, 41(1), 3—49.

Toivanen, T. (2012) Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa - opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus* 43(2), 192-198.

Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. (2017). Pirullisen ongelman äärellä - kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli. *Kasvatus* 48(5), 456-468.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa - Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Helsinki: Opetushallitus.

Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* Tampere: Vastapaino.

Wals, A., Brody, M., Dillon, J. & Stevenston R. (2014). Science education. Convergence between science and environmental education. *American Association for the Advancement of Science* 344(6184), 583-584.

Wong, C-C. & Kumpulainen, K. (2019). Multiliteracies pedagogy promoting young children's ecological literacy on climate change. Teoksessa Kumpulainen, K. & Sefton-Green, J. (toim.) *Multiliteracies and Early Years Innovation Perspectives from Finland and Beyond*. Lontoo: Routledge, 95-114.

Ødegaard, M. (2003). Dramatic science. A critical review of drama in science education. *Studies in Science Education* 39, 75-10

